

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação

UNIVERSIDADE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANÇA
Departamento de Ciências da Educação e Formação

Mestrado Internacional em Ciências da Educação

“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

Autoformação e participação no meio sócio-
profissional: abordagem biográfica de dois agricultores
do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas

Thierry De Burghgrave

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gaston Pineau

Salvador
Dezembro de 2003

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença em todas as horas

A minha família, em especial a Uiara, por ter partilhado comigo
um pouco dessa aventura

A Francisa e Leôncio, por terem se tornado co-autores desta pesquisa

Aos professores, sem os quais este trabalho não se teria realizado

Aos colegas, pelos momentos de intensa troca e solidariedade

À Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR, à
União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e às Universidades
François Rabelais de Tours e Nova de Lisboa, pela oportunidade de viver esta experiência

IN MEMORIAN

Aos mestres Joseph De Witte e Gerard Coibion , verdadeiros artesãos, que me abriram as
portas da autoformação, como co-formadores alegres, pacientes e competentes

A Raul, amigo, que partiu antes de ter uma oportunidade dessas...

Resumo

A presente pesquisa situa-se na problemática da formação de adultos, com enfoque particular para a autoformação, e da participação destes no meio sócio-profissional rural, na ótica do desenvolvimento sustentável, a partir de experiências vivenciadas no movimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs – no Brasil.

Nesse contexto, o estudo procurou aprofundar o conceito de autoformação, como processo de apropriação do poder da formação, através de experiências que enriquecem a relação ao saber do indivíduo. A autoformação diferencia-se da heteroformação, sem no entanto excluí-la, numa relação dialética com a co-ecoformação, inspirando-se nos três mestres fundamentais em educação, citados por Rousseau, ou seja, a própria pessoa, os outros e as coisas.

Atrelada à autoformação e fertilizada por uma pedagogia específica, a participação social, na conquista da cidadania, torna o associativismo, que emana da luta do povo, um fator de mudança cultural, econômica e política, numa visão de ecodesenvolvimento.

Afinada com os conceitos de autoformação e de participação, a abordagem biográfica, através das Histórias de Vida, insere-se como opção metodológica, baseada na hermenêutica e na escuta sensível, para a coleta e análise de dados. As narrativas de uma agricultora e de um agricultor, ambos do movimento EFA, transformadas em Histórias de Vida após a sua análise e interpretação, expressam um processo de produção de sentido com alcance social, cultural e mesmo político, onde se encontram sinais expressivos de autorealização como pontos de referência da formação/autoformação.

Finalmente, ao analisar a dialética entre atores e movimento, a pesquisa sinaliza a existência de indícios de que o movimento EFA conseguiu, de maneira geral, inserir-se numa dimensão coletiva e tripolar de desenvolvimento sustentável, contendo os pólos pessoal, sócio-profissional e ecológico.

Resumé

La présente recherche se situe dans la problématique de la formation d'adultes, avec un accent particulier sur l'autoformation, et leur participation en milieu socio-professionnel rural, ceci dans une optique du développement durable, à partir d'expériences vécues dans le mouvement des Écoles Familiales Rurales – EFAs – au Brésil.

Dans ce contexte, l'étude cherche à approfondir le concept d'autoformation comme processus d'appropriation du pouvoir de formation, au travers d'expériences qui enrichissent la relation avec le savoir de l'individu. L'autoformation se différencie ainsi, sans pourtant l'exclure, de l'hétéroformation, dans un rapport dialectique avec la co – écoformation, s'inspirant des trois maîtres fondamentaux en éducation, cités par Rousseau, qui sont, la personne elle-même, les autres et les choses.

Liée à l'autoformation et fertilisée par une pédagogie spécifique, la participation sociale, en quête de citoyenneté, rend la vie associative, qui émane de la lutte du peuple, un facteur de changement culturel, économique et politique, dans une vision d'écodéveloppement. Corrélée aux concepts d'autoformation et de participation, l'approche biographique, au travers des Histoires de Vie, s'insère comme option méthodologique, basée sur l'herméneutique et sur l'écoute sensible, pour la collecte et l'analyse des données.

Les récits d'une femme agriculteur et d'un agriculteur, tous deux issus du mouvement des EFAs, transformés en Histoires de Vie après leur analyse et interprétation, expriment un processus de production de sens avec une portée sociale, culturelle et même politique où se perçoivent des signes expressifs d'autoréalisation comme points de référence de la formation/autoformation.

Finalement, en analysant la dialectique entre acteurs et mouvement, le projet de recherche signale l'existence d'indices montrant que le mouvement des EFAs est parvenu, de manière générale, à s'insérer dans une dimension collective et tripolaire de développement durable, contenant les pôles personnel, socio-professionnel et écologique.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	09
- O tema	09
- As razões que conduziram à escolha do tema	10
- Organização da pesquisa	11
 PARTE I – CONTEXTOS E CONCEITOS.....	12
INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIAL DO MOVIMENTO EFA E SEUS PRINCIPAIS ATORES	15
1. Apresentação do movimento	15
2. Uma experiência alternativa de educação do campo	16
3. Princípios fundamentais	17
4. Filosofia: o personalismo de Emmanuel Mounier	19
5. Desafios enfrentados	23
6. O papel dos CEFFA's no Ecodesenvolvimento	25
6.1. Noções de ecodesenvolvimento versus Desenvolvimento Sustentável, Endógeno e Local	26
6.2. A Educação, a Formação e Autoformação no processo de Desenvolvimento Sustentável	28
6.3. Os CEFFA's integrados no Desenvolvimento do Meio Rural	29
6.4. Os CEFFA's como parceiros de Redes de Desenvolvimento Endógeno, Local e Ecoformadoras	33
6.5. Conclusão	35
 CAPÍTULO II: FORMAÇÃO / AUTOFORMAÇÃO	38
1. Aprendizagem Adulta: andragogia, conscientização e formação.....	38
2. Formação formal, informal ou experiencial e teoria tripolar.....	40
3. Autoformação e alternância.....	46
 CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO SOCIAL	53
1. Aspectos teóricos e conceituais	53

1.1. O que é Participação Social	53
1.1.1. Conceito de participação social	53
1.1.2. O que dificulta a participação social	55
1.1.3. O que favorece a participação social	56
1.2. A participação social como instrumento de legitimação do poder	58
1.3. Os falsos donos da participação social	59
1.3.1. As elites	60
1.3.2. O Estado	61
1.4. A participação social na conquista da cidadania	62
1.4.1. A educação x formação	64
1.4.2. O associativismo	66
2. Uma pedagogia da participação	69
2.1. Contexto da experiência	70
2.1.1. Contexto intelectual	70
2.1.2. Contexto material	72
2.2. A descrição do método	74
2.2.1. As atividades pedagógicas	75
2.2.2. As ações coletivas	76
2.3. Os resultados práticos da experiência: dificuldades e acertos.....	76
 CAPÍTULO IV: AS HISTÓRIAS DE VIDA	80
1. História das Histórias de Vida.....	80
2. As Histórias de Vida como prática antropológica.....	81
3. Diferentes modelos e utilizações das Histórias de Vida.....	83
4. Condições para uma utilização adequada das Histórias de Vida.....	84
 CONCLUSÃO DA PARTE I	89
 PARTE II: DA VIDA À HISTÓRIA DE VIDA	90
INTRODUÇÃO	91

CAPÍTULO V: PROBLEMÁTICA E MÉTODO DE PESQUISA – FORMAÇÃO	93
1. A problemática.....	93
1.1. Interrogações e objetivos	93
1.2. Questões ao redor do problema	94
2. O método de pesquisa-formação: as Histórias de Vida e a etnopesquisa	96
2.1. A escuta sensível	96
2.2. A abordagem hermenêutica crítica	97
3. Modelos de utilização das Histórias de Vida	99
4. Conclusão	100
 CAPÍTULO VI: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	 101
1. Seleção dos agricultores	101
2. O contrato e as entrevistas	103
3. Processo de elaboração das bioscopias dos entrevistados.....	107
4. Processo de elaboração da grade de análise interpretativa da formação/autoformação dos entrevistados.....	109
 CAPÍTULO VII: O RETRATO DE UMA ANIMADORA RURAL.....	 114
1. Apresentação de Francisca de Souza Camilo.....	114
2. Mapas	118
3. Bioscopia	121
4. Itinerário de vida	122
4.1. A aprendizagem formal	122
4.2. O trabalho na roça	126
4.3. Os encontros com pessoas diferentes	129
4.4. A formação da família	132
4.5. As oportunidades de capacitação	135
5. Análise interpretativa da formação / autoformação	138
5.1. A “adoção” do primo	139
5.2. A participação na Escola Família Agrícola (EFA)	141
5.3. A organização de sua propriedade	145
5.4. As lutas coletivas	148

CAPÍTULO VIII: OPÇÃO PELO SERTÃO E LUTA PELA CIDADANIA.....	152
1. Apresentação de Leônicio Manoel de Andrade.....	152
2. Mapas	155
3. Bioscopia	158
4. Itinerário de vida	159
4.1. A dificuldade da vida no sertão nordestino e o êxodo para São Paulo	160
4.2. As influências familiares: a filosofia de vida do pai	163
4.3. A mudança no sistema de atendimento pastoral da igreja Católica e o trabalho do Pe Manoel na Comunidade	166
4.4. O contato com a natureza	168
4.5. O casamento	171
4.6. O surgimento da EFA	174
5. Análise interpretativa da formação / autoformação	178
5.1. A participação nos movimentos	179
5.1.1. Organização e consciência	180
5.1.2. O trabalho como dirigente de associação	182
5.1.3. A força da associação EFA na mudança e no desenvolvimento sustentável	184
5.2. A postura diante da realidade nordestina	186
5.2.1. As condições climáticas: o semi-árido	187
5.2.2. O êxodo: as migrações para São Paulo	190
5.2.2. O poder e os políticos.....	192
5.3. A valorização da experiência a partir de situações vividas	195
 CAPÍTULO IX: DIALÉTICA ATORES X MOVIMENTO	 198
CONCLUSÃO DA PARTE II	207
CONCLUSÃO FINAL.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
ANEXOS.....	220

INTRODUÇÃO GERAL

- O tema

Interessei-me por este tema por ter passado no Movimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs - a maior parte de minha vida profissional. Deste jeito pude, ao longo de quase trinta anos, acompanhar a evolução deste movimento no meio rural brasileiro e vivenciar, através das experiências pessoais e concretas, os seus avanços e limites, medir suas potencialidades reais, seu impacto no desenvolvimento local e suas implicações nas transformações brutais que ocorreram na sociedade rural brasileira nas últimas décadas.

De outro lado, a imersão total no meio rural durante 24 anos e parcial durante outros seis (morando em Salvador, capital do Estado, mas viajando constantemente no interior a serviço do movimento EFA), proporcionou-me não somente uma proximidade muito forte com grande número de agricultores e agricultoras, jovens e adultos, suas famílias, suas comunidades e sua cultura, mas criou com muitos deles um vínculo mais pessoal, além do estritamente profissional, pelo fato de ter participado ativamente de suas lutas, de suas organizações e movimentos. Por estes motivos é que decidi abordar o tema da autoformação e participação no meio sócio-profissional através da abordagem biográfica de dois agricultores do movimento EFA.

O tema nasce de uma profunda inquietação surgida ao longo da minha vida profissional no movimento EFA. Esta inquietação tomou conta de mim na medida em que constatava algumas contradições entre a prática das EFAs em que atuava como monitor e mais tarde naquelas com as quais me relacionava como assessor da Rede ou da União Nacional e os seus princípios fundamentais, divulgados como garantia de sua autenticidade e reconhecidos como “a cara do movimento”, indispensáveis na consecução dos objetivos propostos.

- As razões que conduziram à escolha do tema

As motivações que me levaram a escolher este tema são de naturezas diversas. Uma delas, mais genérica e de ordem social, trata da efetiva participação da pessoa, no caso o agricultor e a sua família, no processo de desenvolvimento sustentável e solidário do meio rural em geral e na formação de jovens em particular, enquanto a outra, mais específica e de ordem mais científica, é descobrir como o homem e a mulher do campo podem potencializar a soma de experiências adquiridas ao longo de sua vida pessoal, familiar, profissional e social, de maneira a contribuir com a produção de saberes, no âmbito da sua autoformação.

Vários fatores fizeram emergir este tema. Com certeza sua emergência tem a ver, entre outras razões, com questões mais pessoais que relevam do íntimo da pessoa, da sua história de vida, indo de sua educação familiar e escolar, formal ou não, até a sua realização e inserção social, profissional e política, determinadas pelas oportunidades e percursos que a vida, aleatoriamente, oferece e proporciona a cada ser humano.

O fato de ter passado por experiências frustrantes no que tange à plena incorporação e conseqüente aplicação e vivência dos princípios fundamentais que caracterizam o Movimento EFA, certamente tem contribuído para com a emergência do tema, como se essa frustração levantasse uma vontade de pesquisar mais a fundo o alcance real dos ditos princípios e sua capacidade de alavancar o processo de autoformação e participação dos agricultores no meio sócio-profissional.

O contexto local, marcado por situações extremamente adversas, tanto no que diz respeito ao ambiente físico – semi-árido – com todas as conseqüências sócio-econômicas dele resultantes, quanto à sua organização político-administrativa de cunho paternalista e autoritário, não é tampouco estranho à emergência do tema escolhido.

Enfim, permeando em tudo, não podemos deixar de citar, como fator emergente do tema, o interesse da instituição, a quem cabe, pela própria natureza, pesquisar todos os aspectos que

influenciam a vida do movimento a fim de poder tomar as devidas providências e adotar as políticas e estratégias mais adequadas para que, através do funcionamento harmonioso e eficaz, sejam alcançados os objetivos maiores que representem a sua própria continuidade.

- A organização da pesquisa

A dissertação divide-se em duas partes. Na primeira, tratar-se-á da contextualização da pesquisa, ou seja, o meio sócio-profissional rural dos atores e o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e da conceitualização teórica dos elementos-chave que a compõem, a autoformação e a participação. Esta parte termina com um capítulo sobre os fundamentos científicos e embasamentos epistemológicos das Histórias de Vida, sendo esta a metodologia de pesquisa utilizada.

A segunda parte inicia com a problemática levantada e o método de pesquisa-formação em Histórias de Vida, servindo este capítulo como elo entre as duas partes. Depois de esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados na coleta, bem como no tratamento e análise de dados, com base nas entrevistas biográficas, aparecem os capítulos contendo as abordagens biográficas propriamente ditas dos agricultores escolhidos. Nestes, destacam-se os processos de formação dos mesmos, distinguindo entre si os elementos da auto, hetero e ecoformação, bem como as transações e co-formações resultantes destes processos, dando ênfase, todavia, ao aspecto autoformativo, um dos objetos da pesquisa.

Fechando a segunda parte, aparece o capítulo dedicado à dialética atores-movimento que procura analisar as incidências entre a autoformação e a participação social e vice-versa, constituindo-se em elemento fundante da pesquisa.

PARTE I

CONTEXTOS E CONCEITOS

INTRODUÇÃO

O movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ocupa hoje um lugar de destaque no panorama da Educação do Campo no Brasil e no mundo. Tendo como princípios fundamentais o associativismo, a alternância educativa e a formação integral dos jovens para alcançar o seu objetivo maior que é o desenvolvimento sustentável, o movimento EFA, com a sua filosofia centrada no personalismo, oferece uma alternativa original e eficiente aos desafios da nova ruralidade.

O associativismo preconizado pelo movimento EFA baseia-se de um lado sobre a formação permanente dos adultos, agricultores e agricultoras, e de outro lado sobre a participação social. Estas duas linhas de ação tornam a proposta original e abrangente e visam, principalmente, a responsabilização do meio pelo agir educativo. O caráter inovador da fórmula, principalmente em se tratando da educação, exige um processo dinâmico de formação e atualização dos atores sociais, responsáveis pelo movimento.

A autoformação, encarada como processo de formação da pessoa por si própria sobre si própria e a participação social, como promotora de cidadania, na busca de uma vida melhor, são elementos que merecem especial atenção, tendo as histórias de vida, com suas características de reflexão epistemológica e metodológica, como pano de fundo para a pesquisa científica.

O primeiro capítulo será o da contextualização do movimento EFA e seus principais atores, visando a descoberta da proposta básica, com seus princípios, filosofia, desafios e sua inserção no ecodesenvolvimento solidário e humanizante.

A autoformação, como processo permanente de formação de adultos, numa relação tripolar com a hetero e ecoformação, autonomizando a pessoa, através da apropriação de sua formação, tornando-a sujeito e objeto da mesma, incluindo noções de alternância, é a tônica do segundo capítulo.

Situar o verdadeiro desafio da participação social autêntica, remando contra a maré do neoliberalismo reinante e atrofiante, necessitando, por isso mesmo, uma pedagogia específica para a vivência da cidadania, é a tarefa a que se propõe o capítulo III.

Enfim, no capítulo IV e último dessa primeira parte, aborda-se as Histórias de Vida, como busca e construção de sentido, a partir de fatos temporais e encaradas como outra maneira de formação de adultos, mas também como a narração ou a história da vida numa determinada sociedade e época histórica.

CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIAL DO MOVIMENTO EFA E OS SEUS PRINCIPAIS ATORES

1. Apresentação do movimento

A Escola Família Agrícola (EFA) é uma modalidade do que hoje no Brasil é conhecido como Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFA¹. As outras experiências que se abrigam sob esta mesma denominação são as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs) e as Escolas do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM).

Esta experiência educacional nasceu nos anos trinta do século passado na França e após ter conhecido um crescimento notável foi adotada em outros países europeus a exemplo da Itália, da Espanha e mais recentemente no Portugal. As antigas colônias francesas na África foram as primeiras a aplicarem o método fora da Europa e só em 1968 era iniciada a primeira experiência do gênero na América Latina, mais especificamente no Brasil, no município de Anchieta, no Estado do Espírito Santo.

Desde então, a expansão tem sido fulgurante já que mais de 1.000 CEFFA's existem no mundo inteiro, em todos os continentes, com siglas diferentes, mas obedecendo todos aos mesmos princípios fundamentais.

Só no Brasil, existem aproximadamente 186 CEFFA's destinados à educação rural, em 19 estados, a maioria deles articulados em 10 Redes Regionais. Grande parte destes Centros oferece Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Dentre estes apenas 21 EFAs e uma CFR oferecem Ensino Médio e Educação Profissional. Estes Centros, segundo dados recolhidos em 2001, atendem cerca de 13.000 jovens, 80.000 agricultores e atingem mais de 3.000 comunidades rurais (Queiroz, 2001, p. 86). Vários estão em implantação, nos mais variados recantos do país.

¹ Sendo a adoção oficial da denominação CEFFA muito recente e a presente pesquisa realizada em EFAs, em período anterior, utilizar-se-á a primeira só neste capítulo, continuando com a segunda nos demais capítulos desta dissertação.

2. Uma experiência alternativa de Educação do Campo

Mas o que faz afinal o sucesso dessa formula que Jean-Claude Gimonet não hesita em qualificar de novo sistema educativo que vai além do simples método pedagógico? (Gimonet, 1998, p. 51). Para entendermos o processo melhor temos de voltar na história e compreender o contexto em que nasceu e cresceu a experiência na França no período da entre-guerra. O mundo rural vivia uma situação extremamente difícil e a crise era geral. O êxodo já era realidade e os jovens não encontravam nenhuma perspectiva de permanência digna no campo, não dispondo inclusive de nenhuma escola ou formação adaptada a sua situação familiar e profissional. Insatisfeitos com esta situação, um pequeno grupo de agricultores, com a ajuda do cura local, encontrou uma alternativa educacional que motivasse os jovens a permanecer no meio, oferecendo-lhes a oportunidade de se preparar melhor para o exercício de sua profissão na propriedade familiar, sem negligenciar todavia os outros aspectos da vida, porque, afinal, “só o êxito material não traz a felicidade” (Nové-Josserand, 1987, p. 20). O cura ajudaria os jovens, reunidos na casa paroquial durante uma semana por mês, na realização dos trabalhos escolares exigidos pelo curso por correspondência e os pais, reticentes, se engajavam em deixar o tempo suficiente para o estudo de seus filhos nas três outras semanas passadas em casa! Estas decisões e muitas outras importantes a respeito da questão financeira, organizacional e até pedagógica que se sucederiam no desenrolar da iniciativa, tinham sido tomadas em conjunto, sob a liderança dos pais, com o cura e com os próprios jovens, em reuniões onde todos opinavam, debatiam e decidiam.

Os protagonistas desta ação inovadora não suspeitavam que mais de sessenta anos depois, centenas de experiências similares existiriam no mundo inteiro e se a fórmula foi adaptada, melhorada, desenvolvida ao longo do tempo, os mesmos princípios e objetivos permaneceriam inalterados: a responsabilidade e o envolvimento das famílias, a pedagogia adaptada ao meio rural e uma formação integral, com o apoio e a participação do meio (Nové-Josserand, 1987, p. 22).

3. Princípios fundamentais

Hoje, estes princípios, considerados fundamentais nos CEFFA's em geral e nas EFA's em particular, são enunciados da seguinte forma:

1. **A Associação**, à qual a EFA pertence, é das famílias de agricultores e eventualmente outros segmentos do espaço rural podem ser sócios. Ela tem a responsabilidade da condução de todo o processo educativo e de gestão da Escola, mas forma também uma rede de responsáveis e de parceiros locais, tornando-se um lugar de interação, de interface, de sinergia, uma força proponente que agiliza o meio e valoriza uma região, buscando respostas para suas preocupações. Neste sentido, a EFA é a continuação da família (Forgeard, 1999, p. 68-69.).
2. **A Pedagogia da Alternância**: é a articulação entre as estadias do jovem no meio sócio-profissional e aquelas no meio escolar e que permite “a continuidade da formação na descontinuidade de atividades”. Gimonet cita sete componentes no que Chartier chama de alternância integrativa, ou seja, verdadeira alternância (Gimonet, 1998, pp. 52-53):
 - 2.1. No centro do debate: a pessoa em formação, ou seja, o alternante. Que ele seja adolescente, jovem adulto, ou adulto;
 - 2.2. O Projeto Educativo subentende as ações de formação, dá-lhes sentido tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição;
 - 2.3. O lugar da experiência sócio-profissional no mesmo tempo como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e funil educativo;
 - 2.4. A rede de parceiros co-formadores nos diferentes espaços-tempos da formação, porque a alternância leva à partilha do poder educativo;
 - 2.5. O dispositivo pedagógico, conjunto de instrumentos pedagógicos específicos, enquanto sub-sistemas de gestão e de operacionalidade da formação, cuja organização geral é dada pelo **Plano de Formação** que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico, reunindo numa terceira

lógica, duas lógicas muitas vezes contraditórias: a da vida e a do programa escolar, sendo que a primeira, a da vida, é que dita as progressões de tal maneira que os sucessivos temas de estudo correspondam, na medida do possível, com as realidades vividas no seio da família, da empresa ou no contexto sócio-cultural (Gimonet, 1998, p. 63).

- 2.6. Um contexto educativo criando as condições psico-afetivas, garantindo a qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação;
- 2.7. Os formadores e outros atores educativos responsáveis da animação do conjunto e que supõe um estatuto e papéis específicos.

- 3. **A Formação Integral dos Jovens** inclui todos os aspectos da vida do homem, não se restringindo a formação aos aspectos escolares, intelectuais e técnicos. As dimensões espiritual, ecológica, social e comunitária integram a formação, através de uma estratégia personalista², isto é, do “eu” no meio do “nós” e de ambientes, dentro de uma alternância que é, antes de tudo, uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização (Gimonet, 1998, p. 54).

Estes três princípios por sua vez são os meios a disposição do CEFFA para alcançar o seu objetivo maior que é o desenvolvimento sustentável e solidário da região onde atua.

Nos últimos anos, os CEFFA's tiveram de levar em consideração a evolução do meio rural no que diz respeito à diversificação profissional, incluindo nos seus Planos de Formação espaços maiores para estágios de orientação profissional no Ensino Fundamental e profissionalizantes no Ensino Médio. Também o Projeto Profissional do jovem ganha cada vez mais destaque nas diversas formações oferecidas pelos Centros. A criação de cursos de Ensino Médio e Educação Profissional nos CEFFA's se torna cada dia mais uma necessidade premente afim de atender as demandas do próprio meio

² Os CEFFAs tiveram a influência do “Personalismo” de Emmanuel Mounier.

4. Filosofia: o personalismo de Emmanuel Mounier

A compreensão do tema do Personalismo de Emmanuel Mounier é importante porque vários autores se referem a ele como sendo um dos pilares sobre os quais se fundou a metodologia das Casas Familiares Rurais. Gimonet diz que “les MFR ont trouvé leurs fondements et référents au départ dans le mouvement chrétien social du Sillon de Marc Sangnier (1873-1950) puis par la suite dans le personalisme de Mounier” (Gimonet, 1998, p 55). Mânfiô afirma que “é possível encontrar longa e curiosa lista de semelhanças entre o legado de Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Casas Familiares Rurais e nas Escolas Famílias Agrícolas” e destaca que “ambas se inspiram na ética cristã e se apóiam em autores comuns, com destaque para E. Mounier. Sua idéia central é o personalismo” (Mânfiô, 1999, pp. 52-53). Mas, afinal quem é Emmanuel Mounier e o que é o Personalismo?

O dicionário enciclopédico “Le Petit Larousse” indica que Emmanuel Mounier “é um filósofo francês (Grenoble 1905 – Châtenay-Malabry 1950). Sua aspiração à justiça e sua fé cristã estão na origem do personalismo, movimento que animou graças à revista *Esprit*, que ele fundou em 1932” (Le Petit Larousse, 1996, p. 1536). O mesmo dicionário citado define o personalismo como sendo “filosofia que faz da pessoa humana, do sujeito individual, o valor essencial, o fim principal” (Le Petit Larousse, 1996, p. 768).

Numa alusão específica sobre a educação, o personalismo confirma a sua estreita semelhança de pensamento com o movimento CEFFA afirmando que:

“la formation de la personne en l’homme, et de l’homme aux exigences individuelles et collectives de l’univers personnel, commence à la naissance.

On a pu dire de notre éducation qu’elle était sur une large échelle un “massacre des innocents”: méconnaissant la personne de l’enfant comme telle, lui imposant un condensé des perspectives de l’adulte, les inégalités sociales forgées par les adultes, remplaçant le discernement des caractères et des vocations par le formalisme autoritaire du savoir. Le mouvement d’éducation nouvelle, qui a réagi, est partiellement dévié par l’optimisme

liberal et son idéal exclusif de l'homme floride, philanthrope et bien adapté. Il doit être réformé, on a tendance à dire virilisé, par la remise en perspective totale de l'homme individuel et social.

*De qui relève l'éducation de l'enfant? Cette question dépend d'une autre ; quel est son but ? Il n'est pas de **faire**, mais d'**éveiller** des personnes. Par définition, une personne se suscite par appel, elle ne se fabrique pas par dressage. L'éducation ne peut donc avoir pour fin de façonner l'enfant au conformisme d'un milieu familial, social ou étatique, ni se restreindre à l'adapter à la fonction ou au rôle qu'adulte, il jouera. La transcendance de la personne implique que la personne n'appartient à personne d'autre qu'à elle-même : l'enfant est sujet, il n'est ni **RES societatis**, ni **RES familiae**, ni **RES Ecclesiae**. Cependant il n'est pas sujet pur ni sujet isolé. Inséré dans des collectivités, il se forme par elles et en elles ; si elles ne sont pas à son égard des toutes-puissances, elles sont des milieux formateurs naturels : la famille et la nation, tous deux ouverts sur l'humanité, auxquels le chrétien ajoute l'Église.*

Le problème de l'éducation ne se réduit pas au problème de l'école : l'école est un instrument éducatif parmi d'autres, il y a abus et erreur à en faire l'instrument principal ; elle n'est pas chargée d'une "instruction" abstraite qui serait définissable en dehors de toute éducation, mais de l'éducation scolaire, secteur de l'éducation totale" e acrescenta que "le secteur éducatif extrascolaire doit jouir d'une liberté aussi entière que possible".(Mounier, 2001, p. 121).

Bernard Crepeau, no seu estudo sublinha vários aspectos da alternância praticada pelos CEFFA's dentro dos princípios da educação personalista de Mounier (Crepeau, 1982, pp. 45 – 46):

“Une éducation prenant en compte le travail peut préparer cette ère nouvelle, à condition que le travail ne soit pas organisé seulement en fonction de la production mais qu'il laisse une place à la créativité.

Reprenant les principes d'une éducation personnaliste de Mounier, nous pouvons essayer d'esquisser ce qui devrait être un travail susceptible d'assurer au moins une partie du champ de cette créativité.

⇒ *Une éducation reposant sur le travail ne devrait pas avoir pour seul but la production de biens ou l'adaptation de la personne à la fonction qu'elle remplira dans le système de fonctions sociales ou au rôle qu'on entrevoit pour elle dans la société.. Elle doit avoir pour mission d'éveiller des personnes, capables de vivre et de s'engager comme personnes. Elle doit les préparer à l'usage de la liberté et au sens des responsabilités. Il ne s'agit pas de faire des professionnels compétents, des citoyens conscients, de bons patriotes, mais permettre à l'individu de révéler l'ensemble de ses potentialités.*

⇒ *L'activité de la personne est liberté. Une éducation du travail fondée sur la personne doit donc être totale. Elle intéresse l'homme tout entier, toute sa conception et toute son attitude de vie. Elle ne peut pas séparer l'instruction de l'éducation. Elle doit **apprendre** à vivre et non à accumuler des connaissances ou des savoir-faire. Elle ne saurait s'abstenir de toute affirmation sur l'homme.*

⇒ *S'il est une éducation indispensable, c'est bien celle de la liberté, qui ne peut se faire que par l'épreuve personnelle et l'apprentissage du libre engagement.*

Cette liberté peut s'exercer dans le travail lorsque l'individu fait preuve de responsabilité, met en oeuvre sa créativité, se conduit de manière autonome, c'est à dire peut sélectionner parmi un échantillon l'acte ou l'activité qu'il décide de mener.

Cette possibilité de travail à dominante sélection-décision qui laisse à l'individu la possibilité de créativité s'oppose à l'autre dominante du travail programmé dont l'objectif est la reproduction d'un modèle ou d'un geste réfléchi et conçu en dehors de la personne."

A compreensão do tema do Personalismo de Emmanoel Mounier é importante no quadro do meu trabalho de pesquisa porque vários autores (Chartier, Gimonet, Mânfió) se referem a ele como sendo um dos pilares sobre os quais se fundou a metodologia dos CEFFAs.

A filosofia do personalismo afirma que a pessoa é uma atividade vivida de autocriação, de comunicação e de adesão como movimento de personalização. O mundo superindividualizado é o oposto de um universo pessoal. A idéia geral do personalismo pode ser expressa de duas maneiras: a do conformismo para não enfrentar os fatos e os homens e a da criação onde o esforço para “humanizar a humanidade” se renova sem cessar.

O cristianismo traz uma noção decisiva da pessoa, reconhecendo no indivíduo um todo indissociável, propondo um Deus pessoal que oferece uma relação singular de intimidade e uma participação a sua divindade, confirmando a unidade do gênero humano através da pessoa criada à imagem de Deus e chamado a formar um imenso corpo místico e carnal em Cristo.

Na idade média, a noção de pessoa se precisa. Descartes, Hegel, Leibniz e Kant, mas também Pascal, Malbranche, Rousseau e Goethe participam da construção do personalismo, mas três nomes precisam ser sublinhados: Maine de Brian, Kierkegaard e Marx, que luta contra o capitalismo.

Para Renouvier, a pessoa representa antes o “não”, a resistência a todas as formas da afirmação coletiva, teológica ou socialista. Alguns, como Berdiaeff, desenvolvem uma noção mais rica do homem pessoal sem querer sacrificar nem a liberdade de espírito, nem a técnica.

Outros como Peguy, Maritain e Jaspers contribuem com a descrição das estruturas do universo pessoal. A renovação existencialista e marxista contribuem para reanimar problemas personalistas como a liberdade, a interioridade, a comunicação, o sentido da história ou em provocar todo o pensamento contemporâneo para liberar-se das mistificações idealistas, a tomar pé na condição comum dos homens e a ligar a mais alta

filosofia com os problemas do mundo moderno. Três tangentes sobressaem assim do personalismo: uma existencialista, uma marxista e uma mais clássica na tradição reflexiva francesa.

Na primeira parte do livro de Emmanuel Mounier, o autor trata das estruturas do universo pessoal e capítulos falam da existência incorporada, da comunicação, da conversão íntima, do enfrentamento, da liberdade sob condições, da eminente dignidade e do engajamento.

Na segunda parte encontra-se uma análise sobre o personalismo e a revolução do século XX, onde são abordadas a recusa do niilismo, a sociedade familiar, a condição dos sexos, a sociedade nacional e internacional, a educação da pessoa, a cultura, a situação do cristianismo.

5. Desafios enfrentados

Os desafios enfrentados pelos CEFFA's no Brasil são muitos, mas passarei a analisar mais especificamente dois deles, a saber: a falta maior de interesse do poder público em apoiar a ação dos CEFFA's, o que resulta numa dificuldade crônica em mantê-los e desenvolvê-los adequadamente e a presença institucional, até hoje, tímida, do meio acadêmico na pesquisa e nos estudos da própria pedagogia da alternância, o que tem inibido bastante uma melhor inserção desta experiência no panorama da educação nacional e impedido uma formação universitária específica para os docentes, profissionais da alternância, chamados de monitores no movimento.

Se em alguns países, a exemplo da França e da Argentina, existem leis específicas que garantem aos CEFFA's os recursos necessários para a sua manutenção, no Brasil ainda não se encontram estes dispositivos legais e as subvenções governamentais existentes tem um caráter fragmentado e, principalmente, sem garantia de continuidade, o que tem gerado uma insegurança generalizada tanto do ponto de vista institucional quanto pedagógico.

A busca, porém, de reconhecimento e de manutenção pelo poder público em todos os níveis não pode por em perigo a autonomia dos próprios agricultores familiares reunidos na sua Associação, para não correr o risco de enquadrar o CEFFA no esquema da escola tradicional, perdendo assim as suas características mais originais.

“Por isso”, diz Queiroz, “a luta dos Agricultores Familiares não pode se restringir apenas à luta pela escolaridade, mas se coloca numa perspectiva maior que é a luta pela Reforma Agrária, pela viabilidade da Agricultura Familiar e, ainda mais, a luta pela conquista e construção de um estado democrático, numa aliança campo/cidade, onde a educação não seja vista como concessão do Estado, mas seja assumida como tarefa e responsabilidade” (Queiroz, 2001, p 92).

Até o presente momento, a formação específica dos monitores tem sido assumida pelo próprio movimento. Ultimamente, a formação inicial é feita através de um curso modular de dois anos, por e em alternância, em nível regional, mas culminando com um módulo nacional no qual apresenta-se um Projeto Pessoal de Pesquisa e Experimentação Pedagógica. O desafio consiste em dar a esta formação o reconhecimento universitário como parte de uma estratégia que levaria a Universidade, consorciada ao próprio movimento em regime de co-animação, a oferecer uma formação superior em alternância, em todos os níveis, a todos os que pretendem atuar ou já atuam profissionalmente nos CEFFA's.

É bom ressaltar aqui que para dar início ao processo de envolvimento maior das universidades brasileiras na formação superior em alternância, um curso pioneiro³ iniciativa da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)⁴, está sendo ministrado pelas Universidades François Rabelais de Tours (França) e Nova de

³ O Curso é constituído por contribuições teóricas, análises das experiências e elaboração de uma dissertação. Estrutura-se em dois anos em torno de três módulos: desenvolvimento sustentável (140 horas), formação (140 horas) e epistemologia e metodologia de pesquisa (280 horas). O módulo “pesquisa” é encarado como integrador das contribuições dos outros módulos, através de um projeto pessoal de pesquisa de formação-desenvolvimento. Desenrola-se ao longo dos dois anos e pontua fortemente cada sessão. As distâncias nacionais e internacionais conduziram a uma organização em sessões longas (10 dias), mas pouco numerosas (4 por ano).

⁴ UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, com sede em Brasília – DF..

Lisboa(Portugal) com a participação de peritos oriundos do movimento dos CEFFA's. Esta formação com nível de Mestrado, cuja tônica é colocada na produção de saberes através da pesquisa, dirige-se a formadores que desejam adquirir uma especialização na articulação entre a formação e o desenvolvimento sustentável através de uma pedagogia da alternância e de uma abordagem transdisciplinar.

Vale também mencionar algumas iniciativas com a de um grupo de professores e alunos do Departamento II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que através da execução, ao longo do primeiro semestre de 2002, de um Programa de Extensão, denominado “Formação de Implicados em Educação no meio rural: Alternância Educativa, Pedagogia da Complexidade e da Cooperação”, em co-animação com representantes do movimento das EFA's na Bahia, criou o **Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Educação do Campo**, em via de estruturação.

A realização de dois Seminários Internacionais sobre a Pedagogia da Alternância, em Salvador em 1999 e em Brasília em 2002, contribuiu bastante para que se possa aprofundar os princípios e fortalecer a prática da Pedagogia da Alternância através do envolvimento e da articulação das Universidades e Centros de Pesquisa do Brasil.

6. O papel dos CEFFA's no Ecodesenvolvimento

Analisa-se a seguir a experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA's – e sua inserção no desenvolvimento do meio rural desde a sua trajetória histórica na França até os dias de hoje no Brasil. Experiências concretas de parcerias entre os CEFFA's e redes formais e informais do desenvolvimento endógeno local e regional também estão descritas e afirma-se o trabalho pioneiro realizado por alguns CEFFA's em áreas que apresentam baixo nível de desenvolvimento. Enfim o texto aponta a necessidade de mudança paradigmática quanto à relação individual e coletiva com o mundo, que leve em consideração o surgimento de uma “sociedade sustentável” que possa propor novos modelos de (eco)desenvolvimento.

6.1. Noções de Ecodesenvolvimento versus Desenvolvimento Sustentável, Endógeno e Local.

A corrente do desenvolvimento endógeno apareceu nos anos '80 como resposta à crise econômica vigente, favorecendo a aparição de um novo paradigma, de um novo conjunto de teorias, de uma nova abordagem dita “territorial” do desenvolvimento sustentável.

As três noções-chave são o território, a rede e o aspecto sócio-cultural, ou em outras palavras: uma unidade não só geográfica ou física com recursos específicos, materiais ou não, e não transferíveis; um sistema intenso de relações, não só mercantis, entre os atores que, organizados em rede de pequenas empresas, apresenta vantagens semelhantes às das grandes, sem ter suas desvantagens; fenômenos culturais e de identidade local.

O que interessa de maneira específica aqui, é que o desenvolvimento endógeno pressupõe a cooperação entre atores cujos interesses não são idênticos, mas que podem encontrar áreas de convergência em novos projetos e todos aproveitarem de uma atmosfera de desenvolvimento local. Não há qualquer ruptura entre o desenvolvimento sustentável e o endógeno ou local, segundo o Professor Jean-Paul Carrière (2003, p. 10) da Universidade François Rabelais de Tours, porque ambos articulam três pólos, ou seja:

- o pólo **ecológico** que diz respeito à preservação do ambiente e dos recursos naturais para as gerações futuras;
- o pólo **social** com a noção de equidade social;
- o pólo **econômico** que favorece o valor agregado da produção.

É bom sublinhar aqui a importância da ecologia humana ou interior e conseqüentemente do ecodesenvolvimento numa perspectiva sistêmica, evitando assim, segundo a tese do Professor Paulo Freire Vieira, da Universidade Federal de Santa Catarina, a racionalização do absurdo econômico, preconizada neste momento histórico em que vivemos (Vieira, 2003) e a economização da ecologia, presente no Relatório Bruntland “Nosso Futuro Comum”, apresentado em Stockholm em 1987.

O ecodesenvolvimento não é, portanto, uma teoria pronta mas um enfoque de planejamento e gestão preventiva do problema ambiental, uma terapia favorecendo uma revolução mental com a nova visão do surgimento de uma “sociedade sustentável” dentro do desenvolvimento sustentável, promovendo uma diferença paradigmática que poderia expressar-se em “economia sociológica”.

“Se a lógica de acumulação presidiu até hoje os processos de desenvolvimento, um desenvolvimento que nos leva a uma destruição apocalíptica, necessitamos de novas categorias interpretativas e de novos valores que nos obriguem a construir os instrumentos de intervenção mais idôneos para a conquista da sociedade sustentável que buscamos” (Gutiérrez, 2002, p. 34)..

“O desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de ser e de estar neste mundo. Para isto, é preciso superar os falsos valores que estão na gênese e no crescimento da sociedade ocidental e sua cultura” (Gutierrez, 2002, p. 34).

Neste sentido, diz o Professor Vieira, não há ecodesenvolvimento sem educação para tanto e acrescenta que a Pedagogia da Alternância utilizada pelos CEFFA's devia estar cada vez mais em sintonia com o ecodesenvolvimento, com enfoque para o processo de aprendizagem comunitária e aderir a “um pacto social cidadão que questione o ritmo e a direção do mercado global, no qual as empresas multinacionais tem eclipsado e assumido o poder das nações, exercendo também um controle sem precedentes sobre a totalidade dos recursos mundiais, dos grupos de trabalhadores e dos mercados” (Barcena, inGutierrez, 2002, p. 16).

Uma pedagogia reforçando o conceito de cidadania ambiental “que compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto à sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável”. (Barcena, in Gutiérrez, 2002, p. 14).

É preciso, todavia, evitar os riscos, continua o Professor Vieira, inerentes na experimentação destas idéias, representados pelo dogmatismo fundamentalista e pela pouca operacionalidade e experiência na construção, por exemplo, das Agendas 21 locais. Como impasse citava ele a alienação do mundo acadêmico às empresas, provocando nos pesquisadores o sentimento de futilidade, impondo um timing muito lento às suas atividades, opondo a isto a resistência como valor universal (exemplo da não-violência da Gandhi), a fuga do ativismo trazendo o recesso criativo (processo interno de ecoformação de Gaston Pineau), a reforma de instituições educacionais a partir de reformas do pensamento, a criação de redes de pesquisa-ação comunitária visando a construção das Agendas 21 e enfim, aprender a filosofia dos mestres de todos os tempos, sintetizada na frase “ seja você mesmo a mudança que quer para o mundo”.

Voltando ao desenvolvimento endógeno e local, o Professor Carrière apresenta cinco características principais: multidimensional, territorial, de parceria, empreendedora (capacidade de iniciativa) e educacional (Carrière, 2003, pp. 01 – 12), sobre a qual seguem alguns comentários, embora este aspecto será aprofundado no capítulo II desta pesquisa.

6.2. A Educação, a Formação e Autoformação no Processo do Desenvolvimento Sustentável.

Não há desenvolvimento possível sem educação. Educação no sentido primeiro da palavra, ou seja, educação escolar, formal, curricular, adaptada às realidades locais e construída com os vários atores do meio, isto parece evidente, mas educação também no sentido de formação, “numa lógica diferenciando formação e ensino” (Couceiro, 2000, p. 12). Christine Josso fala da formação como um conceito polissêmico e afirma que no conceito de formação entram várias ciências a exemplo da sociologia, antropologia, psicologia e psicossociologia, o que permite a coexistência, no campo das Ciências da Educação, de várias correntes em relação à formação de adultos, onde todos concordam com o papel decisivo do sujeito, alguns dão mais ênfase à ação educativa e outros alargam o conceito para um processo, para um projeto, no qual o sujeito é no mesmo tempo ator e autor de sua vida (Couceiro, 2000, pp. 11 – 12).

Tudo isto nos leva a considerar que tanto a educação formal quanto a formação, não somente como solução economicista, mas encarada como contributo para a cidadania, são condições sine qua non para o desenvolvimento sustentável. Esta formação, além do âmbito pedagógico e institucional, deve ser vista como transdisciplinar, transprofissional, transetorial e ser ligada à existência, à globalidade da vida e ser encarada como “processo unificador de elementos e momentos”, o que nos leva, neste caso, ao próprio conceito de autoformação, sendo o sujeito da ação o mesmo que é objeto dessa formação (Couceiro, 2000, pp. 34 – 35).

A autoformação situa-se como uma alternativa, com relação de compromisso, numa dinâmica permanente com o saber e com a formação, situando-se de outro modo, exigindo renovação. (Couceiro, 2000, p. 38) e será abordada conceitualmente no capítulo II desta pesquisa.

6.3. Os CEFFA's integrados no desenvolvimento do meio rural.

O papel dos CEFFA's não se limita em propiciar o ensino aos jovens do meio rural. A associação, a alternância, provocaram desde o início uma interpelação, um questionamento ao meio rural, uma tomada de consciência dos problemas que cada um enfrenta individual ou coletivamente. Por isto, muitos CEFFA's foram ativos na criação de centros e agrupamentos diversos entre os quais cooperativas e associações de produtores.

O papel dos CEFFA's no desenvolvimento de micro-regiões foi muitas vezes afirmado e reconhecido, tanto na Europa quanto nos países em desenvolvimento onde foram implantados.(Duffaure, 1985, pp. 140 - 146).

Nos últimos anos, numa preocupação em adaptar-se à evolução do mundo rural, o movimento dos CEFFA's do Brasil descobriu a necessidade de diversificar as formações oferecidas aos jovens do meio rural, tentando não somente acompanhar as tendências cada

vez mais prementes das mudanças estratégicas no próprio setor agrícola, mas abrindo-se também para as atividades rurais não-agrícolas.

“Por um lado” diz o Professor Cazella “nota-se um crescimento dos índices de flexibilização e informalização do trabalho rural, que se traduz em um aumento de número de agricultores e de seus familiares ocupados em atividades que já não estão mais exclusivamente relacionadas à produção agrícola. Surge daí a figura das **famílias pluriativas**, que combinam as atividades agrícolas com as atividades remuneradas não-agrícolas. Esse processo dá ao agricultor um duplo caráter: o de empregado e de trabalhador por conta-própria, na agricultura e fora dela, simultaneamente (Cazella, 2002, p. 04).

“Por outro lado” continua o mesmo autor “o referencial de desenvolvimento agrícola definido como prioritário pelas principais organizações profissionais do setor passa por um processo de reestruturação. A idéia de que os mecanismos de seleção das unidades de produção agrícola favoreceriam aquelas que adotassem as normas de um modelo profissional fundada no produtivismo é colocada em questão. Isto porque o setor agrícola demonstra uma grande capacidade de absorver formas de organização produtiva que se distanciam do referido modelo e desempenham funções diversas na dinâmica do desenvolvimento rural. Esse conjunto de funções está sendo chamado de **multifuncionalidade agrícola**”.(Cazella, 2002, p. 04).

José Eli da Veiga afirma, por exemplo, que no Brasil só metade das famílias consideradas rurais é exclusivamente agrícola. Um quarto delas é “anfíbia” e 28 % sequer exercem atividades no setor (Veiga, 2001).

Um outro documento, citando sempre José Eli da Veiga, revela que 770 mil agricultores familiares são competitivos nas condições atuais do mercado enquanto cerca de outros 900 mil podem tornar-se competitivos com o apoio de políticas públicas adequadas. Dois milhões de outros produtores familiares, entretanto, não poderão sobreviver tendo na agricultura sua principal fonte de renda. Por outro lado, constata que muitos rurais,

agricultores e não-agricultores, já sobrevivem com atividades não-agrícolas que necessitam de políticas de apoio. Essa leitura da realidade explica a posição do Professor José Eli em dar primazia às políticas de desenvolvimento rural de cunho não-agrícola, se quisermos manter um contingente de população na área rural em condições dignas de existência. (Von der Weid, 2001, p. 55).

Neste sentido pode-se afirmar que entre as citadas “políticas de apoio ao desenvolvimento rural de cunho não-agrícola” deve haver uma atenção especial à Educação em geral, tanto básica quanto profissional e especialmente à formação de adultos, comentada no ponto anterior deste capítulo, encarada como contributo para a cidadania e ser ligada à globalidade da vida.

Partilha-se a visão de Bernardo Mançano Fernandes ao definir o que deveria ser a “escola de campo” do futuro porque ela se identifica bastante com a definição dos CEFFA’s: “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa” (Fernandes, 1999, p. 65).

Os CEFFA’s podem contribuir de maneira significativa tanto na educação quanto na formação de adultos à qual já se referiu. A sua própria metodologia que favorece uma interação constante com o meio, a sua particular estrutura associativa, a sua infra-estrutura física – locais e equipamentos – e os recursos humanos – equipe de monitores e monitoras – dos e das quais dispõe são elementos que lhe permitem inserir-se numa ação concreta e integrada aos conceitos atuais de desenvolvimento local sustentável e endógeno.

Como já dizia em 1975, André Duffaure, um dos responsáveis, durante quarenta anos, do movimento educativo dos CEFFA’s franceses, chamados de “Maisons Familiales Rurales – MFR”, “não se trata de confiar o futuro a uma escola que seria uma ilha num determinado

meio, mas sim, de trabalhar todos juntos a escola para construir este futuro”(Duffaure, 1985, p. 136).

Outro aspecto a ser sublinhado é o da participação das famílias e comunidades que no CEFFA são permanentemente solicitadas e tocadas pela ação proposta aos jovens. O mesmo André Duffaure afirma que desde a primeira experiência de CEFFA, o objetivo era estar a serviço do desenvolvimento local e regional e participar dele significa “garantir aos jovens de não serem amarrados numa profissão ultrapassada ou antiquada” (Duffaure, 1985, p. 139) e prossegue: “no fundo, não poderia ter CEFFA viável numa região sem desenvolvimento econômico, social e humano, porque o seu papel situa-se, antes de tudo, no plano humano, para que se manifestam gente feliz” (Duffaure, 1985, p. 140) reforçando-se assim a expressão “humanizar a humanidade”.

A participação, dizia ainda André Duffaure, não é um sistema para fazer acontecer o desenvolvimento. É confiar àqueles que, através dele, serão beneficiários ou vítimas, o próprio desenvolvimento. É na ação que um CEFFA se constrói e não na realização de um modelo a ser implantado. “Não se enxertam duas espécies de frutíferos só porque suas folhas são semelhantes”. (Duffaure, 1985, pp. 142 - 143).

Neste sentido, fica atual a passagem de uma carta, citada por André Duffaure, datada de 1903, de um educador a um professor primário e que termina com a seguinte frase: “o seu papel como funcionário do Estado por acaso consistiria em ter idéias para os agricultores que lhe cercam? Não, seu papel como professor consiste em fazer com que tenham, eles mesmos, idéias. Não é a mesma coisa !”. (Duffaure, 1985, pp. 143 - 144).

Concluindo este ponto sobre o papel dos CEFFA’s no desenvolvimento sustentável do meio rural, citar-se mais uma vez André Duffaure, quando diz: “A medida do nosso próprio desenvolvimento não será a nossa organização, por mais perfeita que seja, mas a nossa medida será o desenvolvimento verdadeiro, autêntico e os engajamentos que assumirão, graças à nossa ação, todas as famílias rurais”. (Duffaure, 1985).

6.4. Os CEFFA's como parceiros de redes de desenvolvimento endógeno, local e ecoformadoras.

Entre as características do desenvolvimento endógeno e local enunciadas anteriormente pelo Professor Carrière, encontram-se entre as demais a parceria e o aspecto educacional.

Mário Polèse insiste em colocar entre os argumentos a favor do desenvolvimento local “a redescoberta de variáveis não-econômicas: a importância renovada das relações não mediadas pelo mercado e da solidariedade social” e pergunta por exemplo que lugar será necessário dar aos mecanismos locais de cooperação e de entreajuda no processo de desenvolvimento regional?

Conceitos como concertação, parceria, redes de interação, “malhagem” (maillage, no original francês) e sinergia fazem parte da grelha de análise (Polèse, sd, p. 219). O mesmo autor prossegue: “Estas redes não se limitam às trocas mediadas pelo mercado, podendo estender-se a outros domínios: acordos com laboratórios, colaboração com o sistema de formação e de educação, com as administrações públicas, associações, com instituições financeiras locais, entendimentos de subcontratação ou co-produção, colaboração com organismos sindicais, etc.... Num meio rico em redes diversificadas deste tipo, as hipóteses de êxito da empresa são maiores porque facilitam as comunicações, estabelecem a confiança entre os atores, desenvolvem o sentimento de pertença e de solidariedade e finalmente favorecem a paz social. O conceito de “milieu” (meio) pode corresponder ao inglês “community” como “tecido social” e “sociedade” ou seja, representa um conjunto de valores e de relações que dão a um território uma cultura local, uma identidade, cultura de empresa e técnica que lhe são próprias” (Polèse, sd, pp. 233 - 234).

Fica mais evidente a partir do enunciado acima que os CEFFA's se enquadram perfeitamente neste conceito de rede dentro do desenvolvimento rural sustentável, local e endógeno. Passa-se a ilustrar esta afirmação com dois exemplos de CEFFA's na Bahia.

O primeiro, no município de Valente, se insere numa iniciativa pioneira chamada APAEB – Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Valente), fundada em 1980 e que luta pelo desenvolvimento da região sisaleira, mantendo o homem no campo em condições dignas de sobrevivência. Várias atividades indo da indústria de tapetes e carpetes até a caprinocultura, no comércio do leite, peles e derivados, trouxeram para a região o dinheiro que antes ficava nas mãos de atravessadores e intermediários e a APAEB exerce sua função educativa desenvolvendo inúmeras atividades tanto para ensinar a convivência do homem com o semi-árido, como é o caso de sua Escola Família Agrícola – EFA – quanto para conscientizar a população sobre seus direitos e sobre os deveres que o poder público tem para com ela. Notamos, todavia, a ausência quase total de apoio governamental (local e estadual) ocasionando a perda de oportunidades de se desenvolver para centenas de famílias e para a própria região. (APAEB, 2001).

O que mais caracteriza Pintadas, pequeno município do semi-árido baiano, local do segundo exemplo de inserção de CEFFA no desenvolvimento sustentável e integrado do município, é sua rede de parceria. A filosofia de trabalho se traduz pela afirmação de que “uma colméia trabalha muito melhor do que uma abelha sozinha”. Além da EFA, a Rede Pintadas reúne doze entidades da sociedade civil organizada que se destacam pelo seu trabalho em prol do desenvolvimento a exemplo do PROCAP (Programa de criação de caprinos e ovinos), da Cooperativa com abatedouro e frigorífico, da Associação cultural, etc... A Prefeitura Municipal participa da Rede garantindo assistência técnica em vários seguimentos do desenvolvimento ou está presente doando material ao mesmo tempo em que a solidariedade de empresários e de parceiros voluntários somam juntos na construção e melhoria das moradias das famílias carentes. (Agenda UNEFAB, 2001).

Comum às duas experiências, cooperativas de crédito garantem o dia a dia dos agricultores e pequenos empresários rurais ou ajudam no financiamento de projetos de melhoria na propriedade: juntamente com a assistência técnica, é o que o sertanejo precisa para se desenvolver e tirar o sustento tranqüilamente do campo sem ter que migrar para a cidade. Nada há de se estranhar quando se sabe que as duas iniciativas de desenvolvimento local, cada uma com uma EFA e com as suas características próprias, vem ganhando prêmios

importantes, nacionais e internacionais, de gestão e administração, tanto na área privada quanto pública.

Os dois exemplos citados de inserção de CEFFA's em redes de desenvolvimento local não devem, portanto, excluir os outros CEFFA's existentes, que na grande maioria das vezes assumem um papel articulador importante no desenvolvimento local sustentável. Redes informais se criam ao redor dos Centros onde famílias, comunidades, igrejas, associações, movimentos e grupos formais e informais, sindicatos, lutam coletivamente em frentes tão diversificadas como a preservação do meio-ambiente, a defesa da terra e do direito a seu acesso, a organização de formas coletivas de produção em fundos de pasto comunitários, a implementação de políticas públicas apropriadas e democráticas, a introdução de tecnologias apropriadas às condições climáticas, a exemplo do semi-árido. Nestas redes, ainda não estudadas de forma mais científica, sem o apoio dos poderes públicos, mas em parceria com organizações caritativas e organizações não-governamentais (ong's) brasileiras e estrangeiras, encontram-se soluções autênticas, genuínas, economicamente viáveis, para garantir às camadas mais carentes da população rural a sua sobrevivência digna no campo, face à "racionalização do absurdo econômico" imposto de cima para baixo por seguimentos elitistas da sociedade, detentores do poder econômico e político.

São nestas redes anônimas, verdadeiros laboratórios do desenvolvimento local sustentável e solidário, desconhecidas na maioria das vezes do grande público e até mesmo da academia, que se encontram os melhores exemplos de voluntariado e de dedicação ao verdadeiro ecodesenvolvimento, no soerguimento de uma economia sociológica mais justa e no cumprimento da árdua tarefa de "humanizar a humanidade".

6.5. Conclusão

Viu-se ao longo deste texto que a Educação e a Formação são indispensáveis no processo de desenvolvimento sustentável e de ecodesenvolvimento, mas constatou-se também a necessidade de repensar as instituições de ensino, suas pedagogias e os pensamentos que até hoje mantém a Educação à margem deste desenvolvimento.

Acredita-se que os CEFFA's podem contribuir na descoberta de novos caminhos para alcançar este desenvolvimento, tendo na alternância educativa uma ecopedagogia capaz de humanizar cada vez mais a humanidade e de alcançar uma cidadania planetária onde a equidade encontre suas bases numa economia sociológica mais solidária.

Mais do que conteúdo é também uma atitude, uma consciência ecológica interior que irá traduzir-se através de uma coerência maior e cujo objetivo seria um “tender para” e um “estar a caminho” capaz de mudar individualmente e coletivamente a sua relação com o mundo.

É na capacidade criativa demonstrada nas ações do desenvolvimento sustentável e solidário, no cuidado em não copiar modelos importados, com a preocupação maior de garantir a sobrevivência digna dos seres humanos, que a “sociedade sustentável” terá de pensar outras coisas para o Brasil, com a consciência política esclarecida, sem passar por cima da realidade, propondo novos modelos de (eco)desenvolvimento.

Enfim, para concluir esta apresentação, far-se-á algumas considerações mais gerais, inspiradas pelo estudo preliminar à Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em julho de 1998⁵.

O campo, até hoje, sempre foi considerado o lugar do atraso (Jeca-Tatu) e a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. A educação no meio rural hoje é retrato fiel desta visão do campo dos setores dominantes da sociedade brasileira. Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral, é uma escola relegada ao abandono e como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por

⁵ Esta conferência organizada pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, que realizou-se de 27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia - GO, reuniu mais de mil educadores e educadoras do campo, com o objetivo de lançar as bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo.

estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e sob o pretexto de que a escola urbana é melhor do que a rural. O que está em questão é a construção de um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra. Ela deveria ter valores singulares, dentro de um projeto de educação que contribua para a realidade do campo e para a modernização da agricultura brasileira segundo novos parâmetros onde tenha prioridade a agricultura familiar, reconhecida pela sua produtividade, por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, por meio da cooperação, e hoje defendida por organismos internacionais como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Um passo importante é reconhecer a necessidade da escola no campo e do campo. Valorizar essa condição é o ponto de partida (Kolling et al. (org.), 1999, pp 30-47).

Os CEFFA's se apresentam hoje, ao lado de várias outras iniciativas, como uma alternativa de educação do campo que comunga com estes anseios de construção de um modelo “que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e avança em produção e em produtividade”(Kolling et al. (org.), 1999, p.35).

CAPÍTULO II: FORMAÇÃO / AUTOFORMAÇÃO

1. A aprendizagem adulta: andragogia, conscientização e formação

Ao analisar a formação no contexto da educação de adultos, Couceiro, no primeiro capítulo de sua Tese de Doutorado, denominado “Formação e Transição Paradigmática” deixa entrever uma nova configuração da vida adulta, onde a precariedade da vida contemporânea faz emergir um paradigma caracterizado pela instabilidade e num quadro de complexidade.

O decurso da vida adulta, no estudo da geração e das relações entre elas, indica hoje uma maior fluidez intergeracional, onde a fragmentação e a instabilidade geram ritmos e seqüências imprevisíveis, tendo também conseqüências na educação.

A aprendizagem entre os adultos, segundo Lindeman, prevê diversificação e estratégia segundo a idade e M. Knowles concebe a andragogia, diferente da pedagogia. Quatro modelos de educação de adultos apontam com diferentes perspectivas filosóficas: liberal, progressista (Dewey), crítica (Freire) e humanista (Rogers), enquanto Mezirow caracteriza três paradigmas da aprendizagem: objetivista, interpretativo e emancipatório. Neste último, é decisiva a transformação do quadro de referência, colocando o discurso e a reflexão crítica como fundamentais e como central o conceito de “crítica reflexiva emancipatória”.

Na formação de adultos, procura-se hoje modelos centrados sobre o processo formativo do sujeito como o autor e ator de sua vida, podendo defini-la como a “intervenção muito completa, muito profunda, muito global, em que o ser e a forma são indissociáveis” (Pineau, in Couceiro, 2000, p 35) e encará-la como “processo unificador de elementos e momentos” (idem), o que nos leva ao próprio conceito de autoformação, sendo o sujeito da ação o mesmo que é o objeto desta formação (Couceiro, 2000, pp 15-35).

Ao restringir a aprendizagem a situações de ensino e de formação, Pineau questiona se não se fica prisioneiro do paradigma escolar e disciplinar que caracteriza mais a aprendizagem não adulta.

O autor fala da aprendizagem cognitiva em situação de ensino “in vitro” e da aprendizagem adulta “in vivo” e afirma que a generalização seria uma “assimilação abusiva, ocultadora” (Pineau, 2001, p. 329).

“A especificidade da aprendizagem adulta não reside nas ‘auto-eco-aprendizagens’ provenientes da transformação de situações herdadas, ‘enjauladas’, para formar as suas próprias aprendizagens?” Respondendo sua própria pergunta Pineau fala da necessidade de “desenquadramentos paradigmáticos fundamentais, entre outros do positivismo” (Pineau, 2001 p. 329).

As aprendizagens acumuladas ao longo da vida de um adulto, de naturezas diferentes, ligadas à ação ou à escola, não coexistem de forma clara e harmoniosa e “esta bagagem se apresenta em peças separadas” (Pineau, 2001, p. 330) e faz com que a vida adulta não é acabada mas em formação permanente. “A vida é aprender” (Aumont, Mesnier, in Pineau, 2001, p. 331) e a partir desta afirmação entende-se que uma abordagem analítica “mata a unidade viva e seu desenvolvimento” (Pineau, 2001, 332) e preconiza-se “abordagens sistêmicas, dialéticas e ecológicas” (Pineau, 2001, p. 332).

Só recentemente o neologismo de formação e ou aprendizagem experiencial foi reconhecido na França e se desenvolveram os dispositivos de reconhecimento e de validação de adquiridos “para se tentar ligar estruturalmente essas aprendizagens às aprendizagens formais. Na América do Norte, esses desenvolvimentos práticos geraram o nascimento de uma disciplina – a andragogia, a conduta de adultos - que não é sério ignorar nem científica nem profissionalmente quando se pretende abordar a aprendizagem de adultos” (Pineau, 2001, p. 332-333).

No Brasil, em relação à aprendizagem adulta, Paulo Freire, no seu livro “Educação como prática da Liberdade” desenvolve o conceito de conscientização. Freire afirma que ao passar da intransitividade da consciência para a transitividade crítica, ou seja, do choque

entre os valores emergentes e valores de ontem, surge um tempo de opções em que o homem precisa integrar-se para que o conhecimento seja transformado em ação, através de uma educação que leva a “democratização fundamental” trazendo o comportamento comprometido.

A radicalização que não impõe, mas dialoga, ao contrário da sectarização, fanática e ativista, evita o mutismo e a passividade, traz a esperança e afasta a ingenuidade gerada pelo assistencialismo.

Historicamente, diz Freire, o mandonismo e a dependência, onde o interesse privado sempre se sobrepõe ao público, levou à submissão, excluindo a criticidade, tornando o homem, marginalizado, sem direitos, sem opção.

Para evitar a massificação do povo tinha de reformular o agir educativo para que desse ao homem brasileiro os meios necessários para assumir a sua responsabilidade social-política, no qual o debate, a análise, a teoria em contato com o existente e com a realidade, substituísse a passividade pela participação e ingerência, traduzindo-se pela ação social.

Paulo Freire afirma que alfabetizar para promover a criticidade, tem de ser feito com o povo, nunca exclusivamente através de oferta. Para isto é preciso mudar os conceitos de escola, professor, aula, aluno, programa e fazer com que à toda compreensão crítica corresponda uma ação crítica, evitando assim a massificação através de um método ativo e dialogal, ou seja, através de uma Pedagogia de Comunicação na qual se distinguísse o mundo da natureza e o da cultura: o homem no mundo e com o mundo, sujeito e não objeto. O educador colabora e dialoga com o alfabetizando, oferecendo-lhes instrumentos, proporcionando-lhe que se conscientize para que se alfabetize, politizando-se por si mesmo.

2. Formação formal, informal ou experiencial e teoria tripolar

Definindo o conceito de formação, Pineau diz que “formar-se, dar-se uma forma, é uma atividade mais fundamental, mais ontológica que educar-se, ou seja, criar-se ou nutrir-se.

Formar-se, é reconhecer que nenhuma forma acabada existe a priori, que nos seria dada do exterior. Essa forma sempre inacabada depende da nossa ação. Sua construção é uma atividade permanente” (Pineau, 1983, p 113) e o mesmo autor afirma, citando Honoré, que a formação é vista como uma “função da evolução humana” (Honoré, in Pineau, 1983, p. 113)

“Essa função” continua Pineau “evoluiria e teria condições dialéticas de exercício. Ela seria exercida e pelo indivíduo (autoformação) e pela sociedade (heteroformação), mas segundo tempos e lugares diferentes. Seu primeiro exercício para as pessoas socialmente responsáveis desta função – os pais e os docentes – só desenvolveu formas heterônomas de formação: o ensino, a instrução, o meio familiar. É urgente descobrir a autonomização desta função pela autoformação” (Pineau, 1983, p. 113).

Em relação aos conceitos da formação e da autoformação, Couceiro, no primeiro capítulo de sua tese de Doutorado, denominado “Formação e Transição Paradigmática” (Couceiro, 2000, pp. 11- 46), parte do conceito polissêmico da formação e nos faz descobrir a delimitação do campo semântico da mesma. Citando Goguelin, a pesquisadora diz que formar é independente de ensinar, frouxo em relação a educar e acima de instruir e se aparenta mais com palavras como criar, compor, conceber, constituir, apontando para a modelação que induz mudança: não somente traz acréscimo, mas integração e novas estruturas, numa dimensão processual. Já, para Fabre, também citado por Couceiro, formar implica uma ação profunda no ser todo, ou seja, nos saberes, no saber-fazer e no saber-ser, podendo vir de fora ou da dinâmica do sujeito (Couceiro, 2000, p. 14).

Falando das formações em dois tempos e três movimentos no capítulo X do seu livro “Temporalidades em Formação” (“Temporalités em formation”), Pineau parte de dois tempos a considerar na formação, ou seja, diurno e noturno, afirmando que “precisou a crise aguda de uma educação das ‘Luzes’, com domínio do formal, relegando o experiencial, para levar em conta as lições, mesmo brutas, da experiência dos atores, da vida, da ação” (Pineau, 2000, p. 128) e para que a estrutura temporal noite/dia se impusesse progressivamente. Tomar essa estrutura temporal como referência da formação

permanente não é inédito. Platão, com o mito da caverna, e mais recentemente várias abordagens científicas, permitiram experimentar a potencia e a pertinência da “modelização ao mesmo tempo sistêmica, simbólica e dialética do comprido circuito educativo através de todas as idades da vida” (Pineau, *idem*).

Três movimentos, a saber, a personalização, a socialização e a ecologização, e “compreender esta dialética de emancipação/autonomização numa problemática de formação permanente levou a forjar os conceitos de auto, hétero e ecoformação” (Pineau, 2000, p. 129).

O termo autoformação traduz a autonomização dos atores em formação através da tomada em mãos de seu poder de formação, que provoca um movimento de personalização, de individualização e de subjetivação da formação. Como este ator tem de conviver com outros, em sociedade, este pólo auto o coloca numa situação social complexa em tensão, “tão diferente, mas também tão ligado quanto a noite pode estar ao dia” (Pineau, 2000, p. 131).

Se a autoformação encontra na noite, através das situações de solidão e de intimidade que oferece (ver o regime noturno da autoformação no ponto seguinte deste capítulo), seu espaço/tempo privilegiado, a héteroformação pertence ao dia por causa “das relações sociais constrangidas que impõe” (Pineau, *idem*). “A superposição de dois tempos e dois movimentos é heurística” diz Pineau (p. 131) e fez descobrir um terceiro pólo, fonte de um terceiro movimento, a ecoformação, mais discreta e silenciosa.

A ecoformação, embora seja difícil identificar sua dimensão formativa, sobe com o movimento de educação ambiental, mas diz Pineau que “só sabendo como o meio nos forma, nos dá uma forma, para saber como formar um meio-ambiente viável, podendo ser vivido e vital” (Pineau, 2000, p. 132).

Na teoria tripolar da formação (Couceiro, 2000, pp. 84 – 87), desenvolvida por Gaston Pineau, o autor põe em relevo estes diferentes pólos – auto, hetero e ecoformação – e

afirma que “a unidade vital da pessoa não é garantida somente pelo seu organismo, nem pelo seu meio, mas pelo conjunto de operações entre os dois que agrupa de maneira estranha um concentrado de inter-trans-co- ações” (Pineau, in Couceiro, 2000, p. 86). Agir sobre o meio, comunicar com os outros são dimensões que devem interferir na compreensão de si mesmo.

Inspirando-se nos três mestres fundamentais da Educação de Rousseau, a própria pessoa, os outros e as coisas e “para nomear essa trilogia, Pineau introduz prefixos que sublinham conceitos próprios da formação, designando-os por autoformação, heteroformação e ecoformação” (Couceiro, 2000, p. 84) pondo “em relevo diferentes pólos que interagem por atração ou por repulsão” (idem).

Pineau afirma que “a formação resulta de uma transformação permanente por transações entre o organismo e o seu contexto ecológico e social” (Pineau, in Couceiro, 2000, p. 85).

O conceito de transação, escreve Couceiro, “faz ressaltar a questão da multipolaridade que a complexidade das relações introduz” (Couceiro, 2000, p. 85) e Freynet fala de um conceito “nómada” (Freynet et al, in Couceiro, 2002, p. 85) porque entra no quadro da sociologia, da psicologia, do direito, da economia e, atualmente, no campo da educação onde Dewey o utiliza para explicitar “a natureza da interação educativa entre um organismo e o seu contexto” (Pineau, in Couceiro, 2002, p. 85).

A transação possibilita “a aspiração a recriar laços destruídos” (Couceiro, 2000, p. 85), próximo ao conceito de reliance, muito usado por Morin, e de negociação, “podendo conduzir a compromissos práticos para encontrar novos modos de co-existência” (idem).

Inerente a uma forma de sociabilidade da vida cotidiana e podendo ser definida como a “operação de base das relações sociais” (Pineau, 1983, p. 257), “as transações são vitais em tensão entre o social e o pessoal, a heteroformação e a autoformação” (Freynet, et al., in Couceiro, 2000, p. 86) e Pineau afirma que “o seu exercício e, principalmente, seu domínio, com justamente suas múltiplas dimensões, parecem-nos um índice importante de

autoformação” (Pineau, 1983, p. 259) embora toda transação não é autoformadora, algumas sendo mais heteroformadoras “quando o modo de troca criado é imposto, principalmente por um outro que não si mesmo”.

A transação, diz Pineau, além de comunicacional, inclui uma dimensão transformacional, supondo um modo relacional (idem) e Couceiro acrescenta que “dessa inter-relação emerge um ‘terço’, um terceiro termo, incluído, que nos transporta a um outro nível de realidade, citando Nicolescu, para um nível de complexidade (Couceiro, 2000, p. 86).

Além de constatar que as transações são operadoras da formação e de dizer que Pineau chama a atenção para a forte convivência paradigmática entre transação e formação, Couceiro cita Mezirow e o seu conceito de “self-directed learning” com suas três funções, a saber, instrumental, dialogal e de autoreflexão, afirmando que a importância de agir sobre o meio e de comunicar com os outros são dimensões que devem interferir com a compreensão de si mesmo, encontrando assim alguma convivência e vizinhança com a trilogia “auto-hetero-eco” desenvolvido por Gaston Pineau na teoria tripolar da formação (Couceiro, 2000, pp. 86 – 87).

Analisando a coformação como transação entre auto e heteroformação, Couceiro cita Pineau, dizendo que a principal função estratégica da coformação é ser “espaço fronteira entre a apropriação e a desapropriação pelas pessoas do seu poder de formação, entre auto e heteroformação” (Pineau, in Couceiro, 2000, p. 87). Relações de poder, de reconhecimento ou de reciprocidade podem decorrer das transações entre os pólos e o importante é ver o que resulta de formativo dessas relações interpessoais que Pineau divide em três: relações amorosas, de amizade e de amor-dominação podendo incluir também grupos e redes em torno de interesses e objetivos comuns. Couceiro busca em Honneth a definição do conceito de reconhecimento para uma melhor compreensão da dimensão decisiva da coformação no processo de autoformação e este autor apresenta três modelos de reconhecimento intersubjetivo: de amor, que permite a confiança em si-mesmo; de direito que exprime o reconhecimento da cidadania e possibilita o respeito dos outros por si e, enfim, de solidariedade que traz a estima social, valorizando as qualidades e as capacidades

concretas. “Deste modo, o reconhecimento não traduz uma mera tolerância passiva, mas um verdadeiro sentimento de simpatia para a particularidade individual da outra pessoa” (Honneth, in Couceiro, 2000, pp. 89 – 90). A autorealização individual sendo “a livre realização de si e dos objetivos que um indivíduo escolhe fixar para a sua própria vida” (Honneth, in Couceiro, 2000, p. 90), podemos considerar o conceito de autorealização como próximo ou mesmo traduzindo o nosso conceito de autoformação (Couceiro, 2000, p. 90). O papel dos outros é determinante na autoformação de cada sujeito e ressalta-se assim o papel formador não só dos íntimos e dos amigos, mas também de todas as redes de socialidade próxima mesmo fora dos quadros instituídos da formação. Esta coformação supõe co-organização da vida, co-implicação, co-responsabilidade, co-construção e co-criação porque trata-se, afinal, de “construir sentido juntos, em solidariedade” (Josso, in Couceiro, 2000, p 91).

Num dos subcapítulos do seu artigo “Experiências de aprendizagem e Histórias de Vida”, Pineau nos fala de “processos de empreender e de procurar (Pineau, 2001, p.331) e conta como o pioneiro da formação de adultos, H. Desroche, liga a iniciativa pessoal à “autobiografia pensada, ou seja, um retorno reflexivo sobre o seu trajeto para dele construir um projeto de procura-ação-formação” (Pineau, 2001, p. 331).

Os relatos de experiências num grupo de formação orientado por H. Desroche, através do seu tratamento cooperativo “construiu progressivamente a primeira utilização sistemática das Histórias de Vida nos cursos universitários de formação de adultos ... e mais recentemente o DURF (Diploma Universitário de Responsável de Formação) desenvolve esta autoformação assistida pela produção de saberes nos quais a História de Vida constitui uma base importante de exploração e de integração pessoal das aprendizagens” (Pineau, 2001, p. 331).

Transformar os problemas vividos em projeto de pesquisa dentro de um processo de formação-ação-pesquisa que se torna uma autoformação diplomadora é que Pineau chama de “antropoformação” (Pineau, 2001, p. 331).

3. Autoformação e Alternância

Na sua dissertação de mestrado, “Processos de autoformação – Uma produção singular de si-próprio”, Couceiro diz que “a autoformação contrapõe-se, pois, à heteroformação, modelo que mais se tem implantado e desenvolvido, e que atribui o poder principalmente aos outros de quem se recebe a formação. Isso não significa tratar-se de um processo fechado. Desenrola-se através de trocas múltiplas e recíprocas com os outros – coformação – e com o contexto global envolvente – ecoformação – articulando-se assim na trilogia “auto, co, eco” que traduz a teoria tripolar da formação que Gaston Pineau refere situando-se na continuidade da proposta rousseauniana dos três mestres fundamentais: a própria pessoa, os outros e as coisas” (Couceiro, 1992, p 33).

No capítulo II da sua Tese de Doutorado e sob o título de “Uma abordagem existencial da autoformação”, Couceiro diz que “A apropriação completa do poder da própria formação”, citando Pineau, associada à idéia de “empowerment” junto à construção de um “eu” capaz de “reliance” e de autonomia fica sendo conquista ao longo de toda a vida, sendo muitas vezes conflitual, supondo um trabalho também fora dos espaços/tempos instituídos e exigindo uma conscientização e libertação dos determinismos sociais que procuram moldar os sujeitos, tornando estes cada vez mais sujeitos e objetos dessa formação. Assim a pessoa não só se complexifica como pode tornar-se um ser com estratégia própria, para através da formação, citando Josso, “cuidar da vida, buscar um bem-estar melhor na vida, coletivamente partilhado” (Couceiro, 2000, pp. 92-94).

Couceiro conclui o capítulo citando novamente Josso a respeito da autoformação: “caminhar para si passa pelo saber caminhar juntos e caminhar juntos é passagem obrigatória do caminho para si” (Josso, in Couceiro, 2000, p. 95).

Couceiro descreve no capítulo I da tese citada, a emergência da autoformação como um novo paradigma (Couceiro, 2000, pp. 35-37) e afirma que na sua raiz estão Rousseau, Dewey, Rogers, a tradição de autodidatismo e mais recentemente Lindeman e Knowles. Dumazedier, com a emergência de uma “sociedade educativa” preconizando a tomada de

poder dos atores sociais sobre a formação, e Pineau, com a sua obra “Produzir sua vida” (“Produire sa vie”) revelam a emergência de um novo campo de práticas e de investigação, sendo hoje cada vez mais utilizado e exigido pela formação contínua num contexto caracterizado pela evolução dos modelos de organização do trabalho, pela evolução social, tecnológica e de investigação sobre a educação dos adultos, abrindo para conceitos como “andragogia” e “aprendizagem autodirigida”. Pineau fala da autoformação como busca de sentido, sendo um conceito que permite ambigüidade e é complexo, requerendo uma abordagem rigorosa para ser compreendida.

No seu livro citado anteriormente, Pineau cita a noite como a grande escola da autoformação: “A noite, pelo distanciamento e a dissolução das formas recebidas exteriormente, oferece as condições materiais as mais propícias para este trabalho de autoformação, de formação do autos por si-mesmo, a partir de elementos flutuantes. Autoformação inconsciente do sono e do sonho, autoformação hyperconsciente da vigília. Autoformação que pode desvanecer nos primeiros clarões do sol, aos primeiros olhares dos outros, porque é frágil. Ela não pode apoiar-se sobre ninguém e projeta formas ainda não vistas. Seu regime é diferente, senão contrário àquele do dia” (Pineau, 1983, p. 33).

Sendo um conceito plural e constatando a utilização de numerosas expressões como sinónimos de autoformação, Carré enuncia o que poderia ser um conceito geral de autoformação como “um conjunto de práticas permitindo aprender por si mesmo” (Carré, in Couceiro, 2000, p. 37), opondo-se claramente às formas clássicas, didáticas e escolares de formação. Couceiro diz que a autoformação surge, pois, como contraponto à heteroformação que concebe a formação, tal como aponta o prefixo hétero, como determinada pelo poder e pelo controle dos outros, detentores do saber. Confrontam-se duas concepções, continua a pesquisadora, na noção de autoformação em relação ao lugar do indivíduo na sua formação: liberalismo educativo ou compromisso social. A autoformação, diz ela, situa-se como uma alternativa, com relação de compromisso, numa dinâmica permanente, com o saber e com a formação, situando-se de outro modo, exigindo renovação epistemológica e metodológica (Couceiro, 2000, p. 39).

Não existe convergência em torno da noção de autoformação, mas Carré sistematiza cinco grandes famílias: integral, existencial, educativa, social e cognitiva (Couceiro, 2000, p. 39). Segundo Galvani, três perspectivas distintas se revelam, do ponto de vista teórico, na autoformação: em todas elas o sujeito tem função fundamental, mas nem todas apontam o mesmo tipo de objetivo:

- Concepção técnico-pedagógica em que o formando aprende sozinho através das tecnologias pedagógicas e de informação;
- Concepção sócio-pedagógica que preconiza a educação através da “ação educativa socializada” que permite tomar consciência das mudanças e adquirir capacidade em dominá-las “aprendendo a aprender”;
- Concepção bio-epistemológica sendo um processo vital (bio) e uma ação reflexiva, integrada à instrução e educação (epistemológica) para a compreensão do processo vivido (Galvani, in Couceiro, 2000, p. 40-42).

Enfim Couceiro aborda o aspecto do controle e da ética da formação/autoformação, opondo ética como opção pelo certo, pondo em relevo a intencionalidade, a ponderação e uma postura de reciprocidade numa preocupação de solicitude, à moral, feita de leis, regras e interditos. A autoformação exige um posicionamento ético adequado e rigoroso, em que cada pessoa se assume como “autor” de si próprio e de sua própria vida (Couceiro, 2000, pp. 43-44).

“Autoformação e coformação”, segundo capítulo da tese de Couceiro (Couceiro, pp. 48-95) nos mostra as contribuições que sustentam a abordagem existencial da autoformação com as suas perspectivas filosóficas, sociológicas e das ciências da educação. Fazem parte dessas últimas, a conscientização de Paulo Freire, a transformação de perspectivas de Mezirow, a abertura à existência de Honoré, a formação experiencial onde coexistem duas tendências – aprendizagem experiencial (Dewey) e a formação pelas experiências da vida (Dilthey) – as histórias de vida de Gaston Pineau, tema central do capítulo IV, que permitem a inteligibilidade da aventura, na viagem que é a busca/produção de si e da qual Ricoeur diz que “captar a si mesmo é ser capaz de desenrolar o fio de sua história, numa dialética continuidade-descontinuidade” (Ricoeur, in Couceiro, 2000, p. 77).

Terminando com a história de vida como outra maneira de formação de adultos, Couceiro diz que construir sentido, compreender o processo pessoal, apropriando-se da vida e do capital de experiências é que se chama de formação-autoformação.

O conceito de alternância no âmbito da educação é introduzido por Pineau através da história individual e coletiva dos homens, mostrando claramente a aprendizagem de pai para filho como condição de sobrevivência da espécie. Modelos como o “compagnonnage” da idade média entram em crise no final do século XVI e só na segunda metade do século XIX vão surgir as escolas técnicas, todavia “na dependência escolar da clivagem positivista entre teoria e prática” (Pineau, 2001, p. 330).

Na divisão de tempo, o da aprendizagem é inferiorizado em relação ao da escola e só a crise do “tudo-escola” dos anos 1970 conseguirá relançar a aprendizagem pela “via da alternância como ramo alternativo” (Pineau, 2001, p. 330).

A alternância afirma Pineau “permite em primeiro lugar aprender aquilo que não é ensinado na escola” e “sua construção prática e teórica de novas formas de aprendizagem parece situar-se bem nos movimentos de transições paradigmáticas que se esboçam e que parecem necessárias para abordar a bagagem experiencial das aprendizagens dos adultos” (Pineau, 2001, 330).

No capítulo do livro “Produzir sua vida” que trata da “Apropriação de seu processo de formação” (Pineau, 1983, pp. 77 – 102), Pineau fala da autoformação como objetivo da educação permanente e depois ele constata a dependência radical dos outros na formação inicial – na infância e na adolescência – e pergunta se a formação contínua deve prolongar esta dependência. “O campo pedagógico é um dos últimos onde a palavra feudal “mestre” subsiste e ainda está sendo valorizado” diz Pineau (Pineau, 1983, p. 81). Para evitar “uma certa forma de educação permanente que escolariza a perpetuidade” (H. Danber, E. Verne, in Pineau, 1983, p. 81) Pineau afirma que uma primeira resposta oferecida pela educação permanente é dizer que a educação seria alternante, ou seja, “períodos de educação alternariam com períodos de produção, de lazer, de vida quotidiana “reduzindo assim a

dependência dos outros através destes tempos ‘livres’. Mas, esta resposta não pode fazer esquecer a tese maior da educação permanente, carregada pela autoformação, que torna necessário “que o processo de formação não seja mais a propriedade legal do formador, mas a propriedade de cada sujeito social que poderá tratar assim em permanência o bombardeio permanente de informações” (Pineau, 1983, p. 82).

É nisto que reside a verdadeira alternância educativa onde o processo de formação continua numa descontinuidade de atividades, de tempos e de lugares. “É esta apropriação do processo de formação, para transformá-lo em instrumento permanente de vida, que veicula a autoformação como perspectiva de educação permanente” (Pineau, *idem*), “O pólo dominante” continua Pineau “não pode ser mais o outro, mas si próprio” (Pineau, *idem*) e a perspectiva de autoformação na educação permanente não pode ser reduzida a uma corrente de individualização do ensino, mas traz “uma vontade radical de apropriação de si próprio, de sua própria produção” (Pineau, *idem*).

Pineau, que dedica um capítulo ao regime noturno da autoformação, no seu livro “Produzir sua vida” (1983, pp. 15 a 33), o analisa profundamente porque “a nossa cultura desenvolveu-se a partir do regime diurno, regime da claridade, do separado, do distinto. Se a luz desaparece, essa cultura desvanece. À noite, os peritos dormem, a educação também: as escolas são fechadas” (Pineau, 1983, p. 17).

A noite, prossegue Pineau, é o resíduo das práticas e teorias educativas ocidentais dominantes, mas representa a metade da vida, e será, pergunta ele, que ela não representa a contapartida da formação temporária do dia?” (Pineau, 1983, p. 17). O autor afirma que o contra-poder educativo, que encontra na noite um tecido de cultura privilegiado, é o da autoformação sem provocar, necessariamente, a sua emergência e desenvolvimento, ou seja, a apropriação do seu poder de formação. Não se trata, portanto, de idealizar o tempo noturno como tempo autônomo, porque pode ser alienante à imagem do tempo diurno, mas sim de extrair dele implicações para a educação permanente.

Pineau avança duas hipóteses em relação ao papel formador do regime noturno: a primeira sendo que o movimento de educação permanente só se realizará desenvolvendo o que não foi aproveitado pela educação temporária: as relações diretas e concretas consigo mesmo, com os outros e com as coisas, numa perspectiva de autoliberação. A segunda hipótese é que o regime noturno é propício à emergência e desenvolvimento do “autos”, essa realidade invisível, mas constitutiva de toda individualidade existencial autônoma, segundo Morin,. Daí, afirma Pineau, que “tanto o regime diurno é o de uma formação recebida dos outros, tanto o regime noturno é o da autoformação” (Pineau, 1983, p. 20).

O trabalho do “autos” privilegiado na noite é “justamente de tentar encontrar, articular, de produzir uma forma. Este trabalho de autoformação nos parece, então, uma atividade de formação, no sentido mais estrito de se dar uma forma, de juntar elementos dispersos” (Pineau, 1983, p. 22) ou ainda “uma unidade para não se dissolver na multiplicidade” (idem).

Reconhecendo sua ignorância sobre as diferentes maneiras de auto-formar-se na noite, segundo as idades, os sexos, as classes sociais e os modos de moradia, Pineau vai empreender uma pesquisa que o levará a dissecar a noite, dividindo-a em três partes: o crepúsculo, o tempo da meia-noite e a aurora, descobrindo como cada uma desempenha seu papel específico no fenômeno da autoformação.

O crepúsculo, como uma fase intermediária entre o regime diurno e noturno da formação, entre a hetero e a autoformação, como espaço-tempo de transição entre a saída do trabalho e a chegada em casa, na maioria dos casos um tempo de transporte propício à autoformação, através da autoreflexão ou da leitura, trabalho manual, encontros imprevistos. Mais tarde um pouco vem o tempo da produção cultural autônoma, cuja ocupação é um índice da atividade central de base que estrutura a formação de uma pessoa e é geralmente a este tempo que se pensa quando se refere à autoformação. Estas horas de crepúsculo prolongado caminham progressivamente para o centro da noite e Pineau se pergunta se este é também o centro da autoformação.

Depois do crepúsculo, no tempo da meia-noite, quando as luzes se apagam, as pessoas desaparecem e a atividade social pára, surge o tempo do repouso ou da vigília, quando o sono não quer vir, chamdos por Pineau de tempos-chaves da autoformação. Para o autor, o sono, que ocupa normalmente um terço do tempo da pessoa transforma a força de trabalho e estas atividades inconscientes são normais, vitais, autoformadoras, onde o sonho, representante do imaginário e do inconsciente, embora muitas vezes limitado à utilização terapêutica e artística, começa a ser levado em consideração pela reflexão educativa e parece confirmar-se como princípio importante de formação.

A vigília, chamada de “tempo hiper-consciente de autoformação” por Pineau (Pineau, 1983, p. 28) é também desconcertante e angustiante, e torna-se uma escuta tensa de silêncios e de barulhos invisíveis que não se deixam claramente identificar, mas que criam forças inéditas de co-existência entre si e o mundo, trazendo o risco do pânico do delírio, da fusão e da confusão. A vigília também faz surgir os desejos de amor e ódio, de não aceitar somente o que o dia institui e que propulsa a energia obscura de possibilidades não-realizadas sob a forma do “não”, de oposição, de negação do que já está aí. E é nesta manifestação do “não” e da dinâmica desta força energética, bruta, reativa, de oposição que ele provoca, que reside o verdadeiro início consciente da autoformação, trabalho duro através do qual tudo deve ser reconstruído.

Enfim, afirma Pineau, após a noite, surge a aurora “início do confronto entre auto e heteroformação” (Pineau, 1983, p. 29), que parecem estar antagonicamente ligados como o dia e a noite, através de uma alternância que os une, dissociando-os. Contradição que constitui a própria formação, motora de dois pólos que devem se desenvolver no mesmo tempo, de maneira autônoma e ligada, numa dialética que não é fácil. A aurora é o retorno progressivo do dia, que representa o reino do Outro, da heteronomia que, para ser contestada, pede um contratempo, que para nós, diz Pineau, é a noite.

CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo sobre a participação social abordar-se-ão de um lado os aspectos teóricos e conceituais sobre o tema proposto, como também será objeto de reflexão o sentido mais profundo da participação no contexto da democracia e da construção da cidadania. Do outro lado, numa intenção de juntar teoria e prática, apresentar-se-á uma experiência de trabalho comunitário na periferia de Salvador, que fez da participação social uma verdadeira pedagogia.

1. Aspectos teóricos e conceituais

1.1. O que é a Participação Social

1.1.1. Conceito de Participação Social

A participação social está na moda atualmente. Nas políticas públicas governamentais ou nos projetos e programas das organizações não-governamentais, observa-se sempre a presença de estratégias que objetivam a participação popular. “Ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (Bordenave, 1994, p. 16).

Muitas vezes, a participação social se torna até requisito obrigatório para obtenção de verbas públicas ou para aprovação de projetos comunitários sejam eles produtivos ou na questão da melhoria da qualidade de vida em todos os aspectos. Surge daí a diferença entre participação simbólica, aquela que é imaginada a fim de contentar os requisitos exigidos pelos programas e projetos, governamentais e outros, e a participação real, que é vista como conquista processual, num processo de autopromoção. A primeira, também chamada de participação passiva, não passa de um engodo, uma ilusão, que aparece do nada e desaparece do mesmo jeito, sem deixar na vida da pessoa ou do grupo nenhum rastro, nenhum benefício. Ao contrário, esta ilusão de participação só deixa frustração, raiva e o

sentimento amargo de ter sido utilizado como mera massa de manobra. A segunda, também chamada de participação ativa, marca “a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado” (Bordenave, 1994, p. 22).

“A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando”. (Bordenave, 1994, p. 74).

Neste sentido, pode-se falar de escola da participação. É das decepções e frustrações da caminhada da vida que o homem vai tirando as lições que o ajudam a tomar rumos diferentes. Isto leva à função educativa da participação. Em se tratando de participação social, real e ativa, ela não pode ser dádiva, nem concessão, tampouco é algo preexistente, mas é conquista. “Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir” (Demo, 2001, a), p. 18).

Não se pode então imaginar que a participação tenha dono, que alguém tenha o poder de decidir para outro até que ponto pode se envolver ou não no processo participativo. “Por ser processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado” (Demo, 2001, a), p. 20).

Da mesma maneira, seria faltar com a verdade afirmar que alguém não pode se envolver em participação social. Pode não querer se envolver e até ter motivos para agir de tal maneira, mas aí entra a questão do comodismo que, em muitos casos, está na base da falta do envolvimento no processo participativo. “Muitas desculpas são justificação de comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas a até temerárias” (Demo, 2001, a), pp. 19-20).

A falta de engajamento num processo participativo transformador não pode ser imputado a outrem porque “dizer que não participamos porque nos impedem não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade”.

Ninguém mais do que Paulo Freire soube sintetizar o sentido real da participação, quando afirmava que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2000, p. 52). A palavra comunhão utilizada por Freire poderia, neste caso, ser entendida como participação transformadora, como este compromisso com a ação e a reflexão: “deste modo, a presença dos oprimidos na busca de libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (Freire, 2000, p. 56).

1.1.2 O que dificulta a participação

Os fatores que tendem a dificultar a participação social, bem presentes na sociedade, como é de se supor, são de naturezas diferentes e encontram sua origem naqueles grupos ou segmentos que vêem seus interesses e privilégios ameaçados por este fenômeno popular. Estes grupos ou segmentos, geralmente bem organizados, muito atuantes e representados com eficiência nas instâncias do poder, através da figura do político profissional, acabam provocando a “despolitização dos demais cidadãos, os que vivem uma participação de segunda mão, espectadores como são dos debates parlamentares e declarações de autoridades e candidatos” (Bordenave, 1994, p. 54).

A falta de confiança na capacidade das pessoas de intervirem, no seu processo de desenvolvimento e de pensarem as soluções mais adequadas para este, acaba atribuindo “um papel meramente instrumental à participação” e obviamente o grupo a defender os seus privilégios “não deseja abrir mão do controle do processo” (Bordenave, 1994, p. 39).

Esta atitude leva, evidentemente, à dominação e não à participação porque a grande maioria das pessoas, para quem participar não é hábito, preferem a sobrevivência participada ao acirramento cru das desigualdades. Voltamos assim aos velhos conformismos que “são

muito mais produto histórico de estruturas dominantes, do que característica cultural” (Demo, 2001, a), p. 33). Daí surge a dificuldade de motivar os processos participativos que fazem passar as pessoas de objetos de manipulação para sujeitos de seu próprio destino, passagem esta que possibilita a vivência democrática e o acesso à cidadania.

A participação, através de políticas sociais impostas de cima para baixo pelo Estado, utilizadas como instrumento de controle social e de desmobilização popular, vira então mera manipulação populista. “É preciso entender que participação que dá certo traz problemas. Pois este é seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos, próprios do negócio” (Demo, 2001, a), p. 02).

Um dos maiores perigos que corre a participação social é justamente aquele de ser cooptada pelo Estado, que adotará todas as medidas possíveis para deturpar o seu verdadeiro sentido e não pôr em risco assim a legitimação e permanência no poder dos que dele se apoderaram. “O Estado como baluarte da participação popular é uma farsa exuberante que tira com a direita o que dá com a esquerda” (Demo, 2001, a), pp. 103 - 104).

É preciso que a participação social seja um ato gratuito, de solidariedade coletiva, que seja acompanhado constantemente da reflexão, refletindo-se em planejamento e avaliação, o antes, o durante e o depois porque “participar por participar é fórmula certa para matar a participação” (Demo, 2001, a), p. 129).

1.1.3. O que favorece a Participação Social

Do mesmo modo que existem dificuldades, entraves, freios à participação social, existem também elementos que a favorecem. Precisa estar consciente de que estes elementos existem e podem, depois de identificados e utilizados de maneira correta, contribuir para tornar o processo participativo algo libertador e fator de crescimento pessoal e coletivo. O consenso ideológico em torno de valores e crenças fundamentais é, sem dúvidas, um desses elementos que facilitam o surgimento da participação consciente e transformadora: “quando isto acontece a participação é facilitada, pois mesmo que cada subgrupo tenha seus

objetivos próprios, todos compartilham do objetivo comum da organização” (Bordenave, 1994, p. 44).

Outros elementos facilitadores da participação social são o tipo democrático de liderança ou direção e a distribuição de funções. Parece óbvio que quando a escolha democrática de líderes, através de eleições refletindo consenso sem deixar “vencedores” nem “derrotados” e onde todos tenham na organização planejada suas tarefas e funções definidas, com o devido grau de autonomia que não venha a prejudicar o todo, “a participação desenvolve-se mais naturalmente” (Bordenave, 1994, p. 45). Bordenave define várias forças atuantes na dinâmica participativa: a das instituições sociais, fortemente influenciadas pela família, a educação, a religião, a economia, a segurança, com seus próprios dogmas e normas; a da organização social informal com suas normas grupais; a das diferenças individuais que exigem coordenação e complementação; a da atmosfera geral que a depender da liderança existente pode ser autoritária, democrática ou permissiva; a da informação sobre o que aconteceu dentro e fora de si; a da capacidade de escapar do caráter imediatista de nossa cultura; a do diálogo com todos os seus requisitos; a do padrão de comunicação sem desigualdades que conspiram contra a participação; a do esforço em evitar o surgimento da tendência para formação de grupinhos e frações e para o surgimento de antagonismos e enfim, a do tamanho dos grupos que influi sobre o nível de participação de cada um (Bordenave, 1994, pp 46 – 52).

“É certo”, diz Demo, “o início de processos participativos está na capacidade de organização da sociedade civil, porque somente assim adquire vez e voz” (Demo, 2001, a), p. 32) e continua afirmando: “quanto mais desorganizado for a sociedade civil, maior o espaço de desmando” (Demo, 2001, a), p. 32).

A participação social transformadora é fruto de uma ação educativa que não pode estar ausente do processo. Só esta ação educativa, que também é processo, muitas vezes propiciado por entidades parceiras como as Igrejas, os sindicatos, as associações, cooperativas e movimentos populares de todo tipo, pode favorecer a organização, condição necessária para a participação transformadora. Este processo educativo deve ter por

objetivo o conhecimento e o estudo da realidade que se faz através da pesquisa participativa, onde todos, indiscriminadamente e independente do “status” intelectual, são pesquisadores, protagonistas e beneficiários de diagnósticos e de planejamentos participativos, concretos e reais, que permitem expressar-se organizadamente sobre seus interesses, possibilitando assim uma cultura democrática, que é fruto da “naturalidade do funcionamento de processos participativos” (Demo, 2001, a), p. 79).

1.2. A participação social como instrumento de legitimação do poder

Não há dúvidas de que a participação social pode ser entendida de várias maneiras, a depender de que lado se está posicionado. “Do ponto de vista dos donos do poder, interessa a participação consentida e tutelada” (Demo, 2001, a), p. 84). Quem está no poder precisa ser muito criativo para conseguir se manter nele, precisa inventar formas a cada vez mais renovadas e sutis de dominação, porque não se pode mais apelar para a força bruta como em épocas anteriores e desta maneira “não é mais necessário que a dominação seja de estilo tirânico apenas: há formas mais suaves; mas, todas apresentam a dicotomia desigual” (Foucault in Demo, 2001, a), p. 83). “O governo aprecia participação como estratégia de legitimação, não como instrumento de divisão de poder” (Demo, 2001, a), p. 138).

A participação ou a pseudoparticipação fará parte então da panoplia de “formas mais suaves” para manter a dominação e se perpetuar assim no poder. “Participação será interessante enquanto legitimar a ordem vigente” (Demo, 2001, a), p. 84). Se o poder utiliza a participação para motivar a crença na legitimidade, do outro lado e “visto de baixo para cima, temos a visão da mudança, porque é a ótica do oprimido, do excluído, a quem não interessa manter, mas superar” (Demo, 2001, a), pp. 83-84).

Desse antagonismo nascem os conflitos que vêem os grupos majoritários se rebelarem contra os grupos minoritários dominantes. Por isto “há na sociedade mais conflito do que harmonia” (Demo, 2001, a), p. 84). Todavia, “a luta pelo poder precisa ser disciplinada pelas vias democráticas para não tornar-se lei do mais forte” (Demo, 2001, a), p. 140). Mas não é só por parte dos donos do poder que a participação social sofre golpes que a

desvirtuam e a colocam a serviço, não do bem comum, mas de interesses espúrios que justificam, a todo custo, a permanência e a legitimação no poder. Há, no meio dessa situação toda, entidades e personagens, que se utilizam das comunidades e das organizações populares e cujas estratégias e táticas nada têm a invejar às utilizadas pelos detentores do poder. “Com persistência, os movimentos comunitários tem sido utilizados para práticas ideológicas sectárias, que levam muito mais em conta o projeto político particular (do partido, da igreja, do grupo intelectual, etc...) do que as reais necessidades de emancipação comunitária. A comunidade se sente ‘usada’” (Demo, 2001, a), p. 139).

Bordenave cita o grau de controle dos membros de um grupo ou associação sobre as decisões e a importância das decisões de que se pode participar, como questão chave na participação. “No caso do controle, evidentemente não é igual os membros participarem de atividades decididas pelo próprio grupo e participarem duma atividade controlada por outro ou outros” (Bordenave, 1994, p. 30).

Do mesmo jeito, no que diz respeito à importância das decisões de que o grupo pode participar, diz Bordenave que, embora a democracia participativa promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados da participação decisória, na maioria dos casos ela é conseguida somente através de árduas lutas contra o establishment. (Bordenave, 1994, p. 34).

1.3. Os falsos donos da participação social

Foi visto nos pontos anteriores que a participação social pode ser manipulada a bel prazer para se tornar instrumento de legitimação do poder estabelecido. A participação social está sendo um joguete na mão de uma minoria dominante pouco interessada em abdicar de seus privilégios e que, através de estratégias e esquemas maquiavélicos, pretende assujeitá-la, tirando-lhe a verdadeira razão de ser. Quem são esses pretensos donos da participação social e quais são as suas estratégias, é o que passa a ser analisado a seguir:

1.3.1. As elites

“É facilmente visível que as elites organizadas estão no Estado ou dele se servem sem restrições maiores. Elas de fato controlam o Estado, mesmo que não estejam direta e formalmente no poder. A maioria da população, entretanto, não tem acesso a tal controle, o que explica que, embora mantenha o Estado através dos impostos sobre a atividade laboral ou sobre os serviços do Estado, não lhe cabe um serviço público de qualidade” (Demo, 2001, a), p. 99).

“As elites organizadas conseguem de tal maneira se apoderar do Estado porque o controle popular democrático ainda é peregrino entre nós” (Demo, 2001, a) p. 100), fazendo aparecer o clientelismo político, fonte de ineficiência do Serviço Público. Aparecem, então, como consequência, a fraude e a corrupção que “são características tão normais que seria um susto encontrar um serviço público de qualidade irrecusável (Demo, 2001, a), p. 101).

Fica mais fácil perceber como as elites conseguem se apoderar do poder e da máquina pública burocrática nos níveis locais, a exemplo dos municípios e às vezes até do Estado. As oligarquias locais, em muitos casos ainda revestidos dos poderes dos antigos coronéis, colocam a administração pública à disposição de seus interesses, como sendo o prolongamento de seus negócios, de suas fazendas ou de suas empresas, aproveitando-se da miséria da população.

“Nunca houve um marco zero, a partir do qual tudo se poderia redefinir. Ao contrário, houve uma acumulação insistente de direitos adquiridos pelas cúpulas, que cada vez mais se julgam intocáveis”, o que “talvez também explique que nossa história é um mar de autoritarismo, com algumas ilhas de democracia” (Demo, 2001, a), p. 100).

É Paulo Freire que sintetiza de maneira clara e objetiva este fenômeno elitista e oligárquico que, através da corrupção e da fraude, impede a verdadeira participação social, mantendo-a em nível de mera ilusão. Para evitar, diz ele, a atuação do povo no seu processo político, para perpetuar a “ordem” fundada na exploração de muitos por poucos, as elites ameaçadas

trazem o assistencialismo que, ao fortalecer a ingenuidade, gera o irracionalismo sectário, que dificulta uma educação humanizante, deixando o homem como objeto e não como sujeito, vencido e dominado (Freire, 1975, pp. 39-64).

1.3.2. O Estado

O Estado que é o braço administrativo e financeiro do governo, eleito pelo povo, deveria, em tese, oferecer-lhe os serviços necessários para que prevaleça o bem comum dentro da igualdade de chances para todos. Não é, portanto, o que se vê. Na dialética do poder, o poderoso quer permanecer e, para tanto, precisa ocultar suas mazelas, fabricar convencimento a qualquer custo, locupletar-se à revelia do bem comum, ‘enrolar’ a população. Cabe à população não entrar neste jogo, mas exercer a cidadania crítica organizada, capaz de impor sua razão de maioria. É por isso que se diz ser a sociedade o garante da cidadania, não o Estado”. (Demo, 2001, b), p. 25).

Paulo Freire fala que o antidialógico, dominador – no caso o Estado – nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. (Freire, 2000, p. 135).

O assistencialismo se torna então, na mão do Estado, uma estratégia maior para evitar que a participação social possa pôr em perigo a permanência da classe dominadora, que esta seja aliciada do poder ou tenha que dividir este com qualquer outra força ou segmento da população. Um dos mitos, citados por Paulo Freire, indispensáveis à manutenção do status quo é o da sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda (Freire, 2000, p. 137).

Freire prossegue seu pensamento dizendo que a manipulação apareceu como uma necessidade imperiosa das classes dominadoras com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização” com que evite o seu contrário que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo (Freire, 2000, p. 145).

Esta verdadeira organização da qual fala Freire teria, evidentemente, como motor a participação social autêntica, dinâmica e transformadora.

Os resultados das formas de assistencialismo praticadas pelo Estado são devastadores para a classe dominada porque funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas. “Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais” (Freire, 2000, p. 149).

E é do grande pensador brasileiro que toma-se emprestado uma frase que expressa perfeitamente a participação como instrumento de manipulação utilizado pelo Estado a serviço das elites dominadoras e que encerra este ponto da presente análise: “E é precisamente quando – às grandes majorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história que elas se encontram dominadas e alienadas” (Freire, 2000, p. 127).

1.4. A participação social na conquista da cidadania

Cidadania é uma palavra muito utilizada hoje em todas as esferas da sociedade. Como a participação social, a palavra cidadania pode revestir sentidos diferentes a depender do ponto de vista em que se coloca. Anteriormente, nesta pesquisa, já foi dito que o cultivo da ignorância e as táticas de assistencialismo impõem à população a condição de mera beneficiária, não de cidadã. (Demo, 2001, b), p. 25).

A procura, a vivência e a promoção do bem comum caracterizam, no nosso entender, o conceito de cidadania. É óbvio que sem o bem comum não pode haver cidadania e vice-versa. O bem comum é visceralmente ligado à questão da democracia, que não pode se restringir ao domínio da maioria. “A grande questão é sempre como garantir que o bem comum prevaleça sobre interesses particulares” (Demo, 2001, b), p. 84).

Hoje em dia, apela-se às leis do mercado, aos efeitos da globalização, às novas fases do sistema, para justificar sempre o predomínio do capital sobre o bem comum. Do outro lado, constata-se que a concentração de renda não pára de crescer, aumentando a cada dia o fosso que separa os abastecidos dos excluídos. E como já foi tratado anteriormente, mercado e estado, manipulados por uma pequena elite, acabam sendo o maior obstáculo, junto à pobreza política e à ignorância, do propalado bem comum. Como fazer para que o bem comum possa prevalecer e fazer com que o poder se sinta comprometido com ele? “Para tanto, é fundamental a cidadania organizada, capaz de reivindicar, de pressionar, de mudar as coisas” (Demo, 2001, a), p. 76). Mas, prossegue o mesmo autor, “falta em nossa história a luta dura, acerba, radical pela formação social do povo e embora temos momentos de lutas e de levantes interessantes, não houve um processo de conquista da cidadania, de baixo para cima, que definisse entre outras coisas, o que deveria ser o Estado e como se deveria organizar a sociedade” (Demo, 2001, a), p. 100).

“Ir à luta”, como expressão popular consagrada, não quer dizer necessariamente o uso da força e da violência para conseguir-se os objetivos almejados. O significado mais usual da expressão parece residir mais no esforço que se faz, nos sacrifícios a que se submete, na garra que se demonstra e principalmente na força de vontade e na determinação que se usa para vencer uma batalha, uma luta. Transferir esta tenacidade e esta sede de vencer a luta do plano individual ou familiar para o plano coletivo, comunitário ou grupal, para o bem comum, eis o desafio da cidadania organizada “que funda a legitimidade de todos os processos participativos” (Demo, 2001, a), p. 120) e “que faz da democracia uma cultura quotidiana” (Demo, 2001, a), p. 103).

A mesma lógica que fez com que o sindicalismo arregimentasse as bases populares e conseguisse que os desiguais, pelo menos em alguma extensão, se manifestassem organizadamente contra sua marginalização, está contida na cidadania popular organizada (Demo, 2001, a), p. 103).

Por isso há de se concordar que a formação da cidadania, que é um processo lento e profundo, que leva gerações, “viceja neste lado, aquela que sabe tomar consciência das

injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tenta mudar o rumo da história. Participação quer profundamente isto. Por isto, podemos dizer, sumariamente, que cidadão é o homem participante” (Demo, 2001, a), p. 71).

Educação, associativismo e o partido político são elementos fundamentais para a conquista da cidadania, através da participação social. É o que os próximos pontos deste capítulo se propõem de analisar.

1.4.1. A educação x formação

Virou lugar comum dizer que a educação tem papel relevante no processo de desenvolvimento de um povo ou de um país. O que é menos comum e muito pouco evidente para a grande maioria da população é saber qual a educação que prioriza o ser humano como ser autônomo, liberto e consciente de seus direitos e saber distingui-la de uma educação que só busca o conhecimento como meio de produção. “A escola, entretanto, precisa privilegiar a cidadania, não a produtividade econômica” (Demo, 2001, b), p. 91). É mais uma vez apanágio das elites dominadoras conseguir domesticar a educação, reduzi-la a mera coadjuvante no processo civilizatório e humanizante, a serviço de sua ideologia política e econômica: “O neoliberalismo persegue com afincos a gestação de trabalhadores que sabem pensar e aprender a aprender, porque o manejo autônomo e criativo do conhecimento se tornou fator produtivo estratégico, mas faz de tudo para dividir o todo, pois gostaria de ficar apenas com as habilidades técnicas, desfazendo a habilidade política” (Demo, 2001, b), p. 91) e “o neoliberalismo, reconhecendo na educação apenas sua face produtiva, teme a face política” (Demo, 2001, b), p. 91).

Freire fala que para evitar a massificação do povo, o seu desenraizamento, tinha de reformular o agir educativo nessa fase de mudanças aceleradas e favorecer assim uma educação diferente, dialogal, investigativa, integrativa, criticizadora e, principalmente, corajosa, que oferecesse maior flexibilidade de consciência e que desse à rebelião popular, em busca da plenitude, os meios necessários ao homem brasileiro para assumir a sua responsabilidade social política. Superar simultaneamente, prossegue o educador, a

educação simplesmente mecânica e a inexperiência democrática, fundando-se na crença do homem, capaz de discutir seus problemas, sem temer o debate nem fugir da discussão criadora, para atingir um desenvolvimento que aliasse tecnologia e humanismo, era o verdadeiro desafio (Freire, 1975, pp. 85-99).

A escola, entretanto, precisa privilegiar a cidadania, não a produtividade econômica e espera-se dela que garanta esta habilidade fundamental da cidadania que é o saber pensar, incluindo necessariamente o saber fazer (Demo, 2001, b), p. 95).

A palavra formação talvez responda melhor aos anseios de uma cidadania que se quer organizada. A formação vai além da educação, porque formar, diz Goguelin, é independente de ensinar, frouxo em relação a educar e acima de instruir e se aparenta mais com palavras como criar, compor, conceber, constituir, apontando para a modelação que induz mudança: não somente traz acréscimo, mas integração e novas estruturas, numa dimensão processual (Couceiro, 2000, p. 14). Nesta mesma linha de pensamento, afirma Demo que “o que marca a trajetória do ser humano, mais que outros fatores, é a capacidade de aprender: de mudar as condições de vida encontradas e sua própria trajetória pessoal. É capaz de interferir na realidade e em si mesmo, sendo possível, até certo ponto, fazer história própria” e prossegue dizendo que “a contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política. Somente a longo prazo, a educação tem impacto econômico, sendo o impacto mais direto, o político” (Demo, 2001, b), p. 92).

O pensamento dos autores citados aponta claramente para uma educação cidadã como a formação de um ser sujeito de sua história e de seu destino, capaz de mudar o seu rumo e influir participativamente do processo coletivo da construção do bem comum, em oposição à “escola pública que, em certo sentido, faz parte da imbecilização a que é submetida a população excluída... Tudo concorre para consolidar a subalternidade” (Demo, 2001, b), p. 90). De outro lado, Paulo Freire dizia que “educação pública, se bem feita, pode colocar um povo em marcha” (Demo, 2001, b), p. 92). E colocar um povo em marcha supõe participação solidária, que acaba com a pobreza política, e constrói cidadania organizada.

Impossível, diz Demo, é a pobreza política em que estamos chafurdados, e que nos atrela a uma das condições mais vexatórias em termos de falta de qualidade da aprendizagem nas escolas. De certa maneira, a qualidade da sociedade é proporcional à qualidade da escola básica (Demo, 2001, b), p. 96).

Afinal de contas, a educação pública, com seus sistemas e divisões, é um serviço constitucional devido pelo Estado aos cidadãos, que o pagam através da tributação: é uma delegação da sociedade ao Governo e ao Estado. Neste sentido, a sociedade não pode abdicar de seu papel de fiscal e deve, na medida do possível, co-gerir com o Estado, sob formas de colaboração repartida, espaços crescentes tanto na educação quanto em outros aspectos da vida “sem que isto possa significar um esquema de exploração da comunidade, liberando o Estado de suas funções constitucionais” (Demo, 2001, a), p. 92). É nisto que a participação se concretiza, e “educação que não leva a participação já nisto é deseducação” (Demo, 2001, a), p. 53).

1.4.2. O Associativismo

O associativismo representa um outro grande elemento impulsionador da participação social na luta pela conquista da cidadania. Embora tenha sido utilizado a torto e à direita pelas elites dominadoras para assentar melhor a sua permanência e legitimidade no poder, é inegável que o associativismo, que emana da luta do povo, pode se tornar um fator de mudança cultural, econômica e política.

As experiências têm mostrado que a maneira mais própria de se começar um movimento participativo é a associação, contanto que essa responda a critérios de qualidade política, como a representatividade, legitimidade, participação de base, auto-sustentação (Demo, 2001, a), p. 117). Como garantir que a associação corresponda realmente a esses critérios ou em outras palavras “como chegar a construir na história base democrática com qualidade política? A atividade estrutural dos canais de participação – organização da sociedade civil, planejamento participativo, universalização da educação básica, cultivo das entidades culturais comunitárias, conquista de direitos – será o caminho possível” (Demo, 2001, a, p.

123). Mas, é um caminho cheio de ciladas porque em todos os momentos haverá tentativas disfarçadas de desvirtuamento do verdadeiro associativismo e “um povo facilmente mobilizável é também, quase sempre, facilmente desmobilizável” (Demo, 2001, b), p. 97).

Quantas associações não surgiram com o único objetivo de “pegar” dinheiro do banco para determinados projetos individuais e comunitários, muitos dos quais de qualidade e de pertinência duvidosa. E quantas vezes este tipo de associação não é batizada com o nome do político ou chefe local, porque realmente ela se torna um instrumento de manipulação e de controle político na mão das elites e oligarquias coronelísticas locais. A dependência do sujeito ou da comunidade se torna ainda maior através da associação assim concebida e mais uma vez o cultivo da ignorância e as táticas de assistencialismo impõem à população a condição de mera beneficiária, não de cidadã (Demo, 2001, b), p. 25).

“O associativismo refere-se, ao meu ver”, diz Demo, “a propostas de cidadania com alguma permanência no tempo, sobretudo com capacidade de resistir à desmobilização, dentro de certa sistematicidade” (Demo, 2001, b), p. 24).

Paulo Freire diz que “é importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente” (Freire, 2000, p. 176).

A questão do controle democrático toma aqui a sua verdadeira dimensão porque ele só se torna possível na medida em que desaparece a ignorância e mais especificamente a pobreza política. E isto só acontece através da educação que, segundo Demo, possibilita a leitura da realidade, o que “significa reconhecê-la criticamente, organizar-se para atribuir à cidadania capacidade estratégica e saber intervir de maneira alternativa”, acrescentando que, em termos de associativismo, a educação proporciona três impactos relevantes: fomento da consciência crítica, a cidadania organizada e saber intervir de maneira alternativa. O associativismo aparece na cena tanto como forma de saber pensar criticamente a realidade quanto como estratégia de implantação concreta do controle democrático (Demo, 2001, b, pp. 94-95).

No associativismo, como, aliás, em qualquer movimento popular, surge a necessidade de lideranças que possam, autenticamente e democraticamente, buscar junto ao povo organizado caminhos de libertação, propiciando a conquista da cidadania através da participação social.

Paulo Freire traz um elemento importante na reflexão sobre as lideranças populares que ele define como sendo o testemunho. “Desta forma”, diz Freire, “ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas” (Freire, 2000, p. 175).

O testemunho autêntico e, por isso, crítico que Freire apresenta como uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, algo dinâmico, ousado e amoroso, “implica a ousadia de correr riscos – um deles, o de nem sempre a liderança conseguir, de imediato, das massas populares, a adesão esperada” (Freire, 2000, p. 176). E o educador brasileiro de concluir afirmando: “Daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim não proceda, que insista em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime” (Freire, 2002, p. 177).

Deste modo, acredita-se que lideranças que se inspiram do testemunho, procurando com o povo organizá-lo, não atrelam o movimento sobre suas pessoas, fazendo correr o risco de, com seu afastamento, provocar o desaparecimento do movimento.

Existe outro fator ligado à participação social como motor da conquista da cidadania através do associativismo e que precisa ser destacado. Trata-se da auto-sustentação. Demo chega a afirmar categoricamente que participação sem auto-sustentação é farsa e, se referindo especificamente às associações, constata: “Ao mesmo tempo, a auto-sustentação faz parte da qualidade política das associações, dentro do contexto de que participação não pode esgotar-se na face política” (Demo, 2001, a), p. 125) e preconiza o autor que “em termos práticos, a arte consiste em unir sabiamente produção e participação, porque

matamos com uma cajadada pelo menos dois coelhos: a sobrevivência material e a consolidação da cidadania” (Demo, 2001, a, p. 129).

2. Uma Pedagogia da Participação

A participação dificilmente nasce sozinha. Na primeira parte deste capítulo ficou evidente que o processo educativo, numa perspectiva de formação de adultos, é elemento indispensável para que haja uma participação social consciente, organizada e libertadora. Em outras palavras, esta educação/formação de adultos para a participação requer um método, uma pedagogia. Pedagogia que pode variar a depender do contexto sócio-econômico, cultural e político e dos objetivos a que se propõe o projeto Participativo em questão, mas que não se afaste de alguns princípios que lhe são peculiares.

A experiência relatada a seguir descreve uma Pedagogia da Participação aplicada num determinado projeto urbanístico num bairro popular da periferia de Salvador.

“A essência do método testado consistia no princípio de que participar e se engajar em ações coletivas significam, em si, um processo de aprendizagem da cidadania” (Nunes, 2002, p. 07) diz a coordenadora/animadora da experiência que durou dez meses e teve aprovada sua metodologia participativa pela Prefeitura de Salvador que se comprometeu a pôr em prática os resultados advindos do processo. Na introdução do livro que descreve toda a experiência, a autora, Débora Nunes, professora universitária na área de urbanismo e engajada em diversas ONGs e projetos ligados à cidadania, diz que “o leitor vai encontrar chaves para a ação baseada na prática, ao se familiarizar com as dificuldades cotidianas de um processo participativo e ao refletir conosco sobre as mesmas” (Nunes, 2002, p. 08).

Passa-se a seguir à descrição do contexto da experiência participativa, bem como do método utilizado e de suas aplicações e, principalmente, à análise dos resultados práticos da mesma.

2.1. Contexto da experiência

2.1.1. Contexto intelectual

Partindo da hipótese de que a PARTICIPAÇÃO DOS HABITANTES EM DECISÕES DE URBANISMO em determinada área pode CONSTITUIR-SE EM UM APRENDIZADO DE CIDADANIA” (Nunes, 2002, p. 11) a autora, após explicitar os conceitos-chave como participação, decisões de urbanismo, aprendizagem e cidadania, expõe alguns pressupostos teóricos, a exemplo de que:

- O urbanismo, com visão de conjunto, pode incitar os moradores a se reconhecerem como grupo de interesses em torno de sua realidade;
- A larga duração do processo participativo de discussão e de negociação das decisões de urbanismo, além de favorecer a assimilação de dados, pode tornar compreensíveis aos habitantes os desafios do urbanismo;
- O diálogo no momento do processo participativo pode reduzir, com técnicas adequadas, o afastamento lingüístico, simbólico e cultural existente entre os habitantes, os técnicos e administradores públicos.
- A democratização das decisões urbanísticas permite a entrada de novos protagonistas onde o habitante participante passa de um estado de espectador ao de ator da sua comunidade;
- A participação consiste em um aprendizado dos mecanismos democráticos e das regras, geralmente pouco conhecidas das populações excluídas, que lhe são implícitas e que tem conseqüências diretas no exercício da cidadania;
- A cidadania é traduzida em urbanidade e engajamento pois entende-se que o ato de se engajar em discussões implica exercício e/ou aprendizagem da cidadania;

Além disto, “há a idéia geral de que as discussões sobre urbanismo podem constituir-se, para os moradores de uma comunidade, em um meio efetivo de tomar conhecimento dos atores e dos processos da dinâmica social...” (Nunes, 2002, p. 13).

Nas influências teóricas, a autora cita o urbanismo participativo com novos tipos de representação do cidadão para dar voz aos habitantes através de associações, comitês e conselhos, constituindo uma lógica mais próxima do cidadão, onde participação e cidadania aparecem sempre juntas. “Logo, levar os moradores de uma comunidade a uma participação nas decisões de urbanismo significa, implicitamente, dar-lhes poder de decidir onde e como gastar o dinheiro público. A participação é assim portadora de uma esperança de mudança das prioridades dos investimentos e da ação do Estado para o atendimento das carências da população desfavorecida” (Nunes, 2002, p. 14).

Em seguida, e sempre nas influências teóricas, a autora cita o intelectual orgânico Gramsciano, que preconiza a necessidade de uma intervenção exterior para a transformação de uma dada situação e da existência de uma ligação estreita entre os intelectuais e os oprimidos. Para Gramsci, intelectual e militante comunista italiano do início do século XX, o intelectual orgânico é um catalisador de mudanças e não a vanguarda “iluminada” que chega com um projeto pronto a ser aplicado sem contestação.

Realizar transformações na sociedade e como estabelecer relações em seu seio passava, para Gramsci, pela negociação e compromisso, por isso criou os conceitos de “consentimento ativo” que “seria a atitude de aprovação consciente e de participação em um projeto baseado em compromissos da parte de cada uma das pessoas envolvidas” (Nunes, 2002, p. 15 – 16) e de “vontade coletiva” que “seria o objetivo atingido após um processo de negociação de interesses entre os sujeitos do projeto hegemônico” (Nunes, 2002, p. 16).

Terceira influência teórica citada pela autora trata da comunicação de intercompreensão de Habermas. As relações entre habitantes, animadores, técnicos e autoridades públicas, segundo a abordagem habermaniana, podem ser classificados em dois tipos: a comunicação que visa a um acordo partilhado entre os interlocutores (intercompreensão) e a orientada pela obtenção da aceitação da idéia pelo interlocutor (estratégia). “Essa diferenciação remete aos participantes da comunicação: no primeiro caso, trata-se de uma relação SUJEITO-SUJEITO e, no segundo, uma relação SUJEITO-OBJETO”. (Nunes, 2002, p.

17). Para ultrapassar a ambivalência, que na prática existe entre as duas comunicações, a autora cita Jeanneret: “Considerar o outro como um sujeito e não como um objeto é o que distingue a comunicação de intercompreensão de uma simples manipulação” (Jeanneret, 1992, in Nunes, 2002, p. 17). Entre as condições necessárias para que exista uma relação de intercompreensão entre os parceiros do processo participativo, a autora cita a “exigência recíproca de validade em três campos, conforme estabelecido por Habermas: verdade, justiça, sinceridade” (Nunes, 2002, p. 17).

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire é a quarta influência teórica citada pela autora, fundamentando-se no diálogo, na qual “a aprendizagem deveria ser efetuada conjuntamente pelo educador e pelo educando” (Nunes, 2002, p. 18). Freire propõe uma “educação de problematização” contrapondo-se à “educação bancária” e no seu método de alfabetização, as bases são a vida cotidiana do aluno, através das “palavras geradoras”, o diálogo incitando a fala dos participantes no grupo e a passagem à consciência crítica, ultrapassando assim a consciência ingênua, levando à “conscientização”. “Quando o oprimido dá espaço à própria voz, reconhece o valor de sua ação no mundo e se dá conta que ele transforma este mundo, ainda que modestamente, dia após dia. À medida que se apercebe de sua condição de oprimido e do seu valor como homem, passa a ter vontade de mudar este estado de coisas. Esta transformação é chamada de conscientização” (Nunes, 2002, p. 20).

2.1.2. Contexto material

Na descrição do contexto material da experiência, a autora começa descrevendo o Brasil, mostrando a sua sociedade dual “onde a opulência e a alta tecnologia convivem lado a lado com a pobreza e o atraso sócio-econômico” (Nunes, 2002, p. 23), trazendo em seu bojo a vivência do autoritarismo e do paternalismo fazendo com que “a cidadania é uma construção não concluída no Brasil” (Nunes, 2002, p. 24). Mesmo permanecendo um dos países mais desiguais do mundo, e após o retorno à via democrática e a contestação dos anos 90, passa a existir uma sensibilização crescente para os problemas sociais através da

busca de uma “cidadania para todos”, onde agentes sociais como movimentos, algumas prefeituras, ONGs e universidades contribuem para mudar o quadro do país.

Salvador, hoje terceira municipalidade brasileira em população, “onde as classes desfavorecidas estão relegadas à periferia e às ilhas de pobreza ao lado dos bairros ricos” (Nunes, 2002, p. 25), é confrontada com o problema específico dos desabamentos de terra nas encostas e de grandes inundações, provocadas pelas chuvas fortes e pela ocupação inadequada das colinas escarpadas. As tragédias resultantes deste estado de coisas exigia da Prefeitura, que ignorou a situação durante muito tempo, intervenções de grande porte, onerosas e demoradas que, nos últimos anos, em face do clamor da sociedade” (Nunes, 2002, p. 26) começaram a ser realizadas.

O bairro onde se desenrolou a experiência, Vila Verde, foi construído pela Prefeitura para atender uma população desabrigada depois dos graves desabamentos de terra e de residências ocorridos durante as chuvas de 1995.

O aglomerado urbano, situado numa colina de aparência quase rural na região de Mussurunga, onde se concentra grande parte das favelas e das invasões da cidade, é formado por cerca de 500 lotes de 84 m², numa superfície total de mais ou menos 15 ha, com duas vias de acesso e cerca de 20 caminhos que descem a encosta em direção aos vales alagados. Os primeiros habitantes chegaram em dezembro de 1995 e pouco a pouco, até o final de 1996, se formou o contingente atual.

Para enriquecer a pesquisa e ajudar a redefinir as estratégias e o método do projeto participativo em Vila Verde, a autora aplicou vários questionários e utilizou a observação pessoal, analisando o perfil econômico e social dos habitantes, as suas mentalidades e comportamentos e fez uma reflexão sobre a chamada ‘estigmatização dos pobres’ a partir da literatura, mas também da experiência de campo. A escravidão, a dependência decorrente de um estado patrimonialista, as idéias religiosas são dados históricos que ajudam a compreender a estigmatização dos pobres na sociedade brasileira. Se a estigmatização começa pelo visual como a cor da pele e os cabelos cacheados, as roupas, a

saúde, outros sinais podem ser perceptíveis como o lugar onde as pessoas se encontram, o modo de falar ou o desconhecimento de coisas simples.

Mas, além de tudo, “a estigmatização é uma relação social” (Nunes, 2002, p. 53) com o desejo da elite de não se confundir com os pobres, consolidando a diferença de classe, chegando a estabelecer estratégias para evitá-los, ignorá-los ou afastando-se deles.

Diante disto, existe a reação conformista ao modelo social ou uma reação mais crítica, de resistência ou de revolta. Surge a atitude de “aceitação” tendo como tendências decorrentes a “vitimização” com a mendicância e a “compensação por ganhos secundários” (Nunes, 2002, p. 55). Uma “correção de maneira indireta” ou a crença em uma “benção secreta” – Cristianismo, Igrejas pentecostais – pode ser encontrada no esforço para se sair da dificuldade material e do estigma. Existe, segundo a autora, um “limiar de resignação” que define um limite de miséria que as pessoas podem suportar, todavia, os problemas situados antes desse limite, provocam normalmente a revolta. “Assim, quando houve uma interrupção no fornecimento de água, por exemplo, um motim se produziu no bairro” (Nunes, 2002, p. 56).

“É a partir dessa percepção dos pobres do seu estatuto na sociedade que pode nascer uma consciência dos fatores estruturais que produzem sua condição de oprimidos (ou de explorados)” diz Nunes, citando isto como ponto de partida da formação de uma consciência de classe de que fala Thompson e da conscientização de Paulo Freire. Mas, para que isso possa acontecer, diz o mesmo Freire, seria necessário ultrapassar todas as consequências sociais da interiorização do estigma, definidas por Nunes como sendo a auto-imagem negativa do grupo, o apoio a líderes fortes, a inveja despotada pelos líderes que se distinguem, a inexperiência em ações coletivas” (Nunes, 2002, pp. 56 – 64).

2.2. A descrição do método

O método de participação social preconizado na experiência piloto continha duas grandes etapas: as atividades pedagógicas e as ações coletivas.

2.2.1. As atividades pedagógicas

As atividades pedagógicas foram concebidas e organizadas sem a participação dos habitantes e tinham como objetivo iniciar as pessoas nas palavras e lógicas do urbanismo, assim como nos rituais da democracia direta” (Nunes, 2002, p. 65).

Permitir aos participantes experimentarem o fato de ser parte integrante de um coletivo maior, compartilhar preocupações comuns ao longo do tempo, inspirar neles a vontade de agir coletivamente, sugerir sua organização e permitir que, juntos, dessem os primeiros passos neste sentido foram também objetivos das chamadas “atividades pedagógicas”.

Quatro atividades pedagógicas foram desenvolvidas e as sessões eram sempre uma experiência de ação, de início física e em seguida intelectual: discutir um objetivo e votar.

Atrair todos os habitantes e não só aqueles que já tinham alguma experiência coletiva, fazer o grupo vivenciar experiências agradáveis e bem sucedidas, oferecendo assim a possibilidade de um reforço da autoconfiança para superar os efeitos da estigmatização que sofrem os pobres, fazia parte dos objetivos de todas as atividades.

Partindo sempre diretamente de questões gerais, do bairro e do coletivo dos habitantes, mas tendo o cuidado de escutar com atenção o relato pessoal de cada um, as atividades seguiam uma hierarquia que ia da mais simples à mais complexa e da mais lúdica à mais engajada e “deveriam ter sempre um aspecto de novidade, de jogo, mas se prestando, também, à aprendizagem e à experiência de autonomia” (Nunes, 2002, p. 67).

As atividades pedagógicas foram a confecção da maquete do bairro, a localização do lote de cada um na grande planta do bairro, a discussão das prioridades de intervenção da Prefeitura e a discussão das regras do mutirão dos passeios.

2.2.2. As ações coletivas

Depois das atividades pedagógicas, seguiram as ações coletivas, também em número de quatro: a criação da associação de moradores, a eleição para escolha do nome do bairro, a organização da escola comunitária e da creche comunitária.

Todas basearam-se nas iniciativas dos habitantes e foram impulsionadas pelos animadores de fora “visando trazer melhorias concretas em suas condições de vida” (Nunes, 2002, p. 65), motivando as pessoas para trabalharem juntas e encontrando objetivos mobilizadores e líderes para impulsionar e organizar as ações.

O “trabalho comunitário”, etapa superior da Pedagogia da Participação, pois este prescinde da animação externa e tem caráter duradouro, seria então a sobrevivência das ações coletivas realizando o objetivo que era de alcançar o engajamento e a independência, o que “significaria que os habitantes teriam passado por um processo pessoal e coletivo de conscientização e superação das condições adversas à participação” (Nunes, 2002, p. 65).

“É possível verificar” diz Nunes “que elas (as ações coletivas) se desenvolveram no sentido de uma maior autonomia dos habitantes envolvidos, que tomaram a direção dos acontecimentos de forma gradativa, mesmo reconhecendo-se idas e vindas neste processo” (Nunes, 2002, p. 83).

2.3. Os resultados práticos da experiência: dificuldades e acertos

A autora avalia e interpreta os resultados práticos da experiência a partir de três grandes temas, a saber: a mudança no comportamento dos habitantes, a interação do animador externo com os habitantes e os papéis do animador externo.

Todavia, a análise a seguir restringir-se-á ao primeiro tema citado, ou seja, à mudança no comportamento dos habitantes, por considerá-lo mais pertinente em relação ao objeto dessa

pesquisa, sem, por isso, desconsiderar de forma nenhuma a importância dos dois outros temas citados acima.

Para a autora “dois tipos de resultados foram observados: os que mostram uma melhoria do quadro de vida dos habitantes e os que demonstram a existência de um processo de aprendizagem da cidadania, resultado da pedagogia da participação” (Nunes, 2002, p. 106). É interessante notar que a autora chega a comungar com a definição da autoformação, explicitada nos capítulos II, VII e VIII desta pesquisa, quando comenta que existe “um conjunto de sinais que revelam que os (habitantes) que se engajaram nas iniciativas passaram a um estado superior da cidadania: aquele em que cada um é capaz de agir sobre seu destino” (Nunes, 2002, p. 106).

Enfatizando a importância do estímulo dado através das intervenções de animadores externos à confiança das pessoas em si e no grupo, a autora cita Dumas e Segurier afirmando que “em grupo, as pessoas marginalizadas estão à altura de vencer as múltiplas dificuldades para afirmar sua identidade e tomar parte no jogo social” (Nunes, 2002, p. 106).

O despertar do interesse das pessoas para o coletivo foi um dos primeiros resultados obtidos, fazendo passá-las de uma solidariedade de proximidade, de tipo quase tribal, que enfrenta os problemas imediatos do grupo, para uma solidariedade coletiva, baseada em uma racionalidade mais ampla, que não é natural e precisa ser aprendida, diz Nunes. “A passagem da solidariedade de proximidade àquela que concerne a coletividade é tributária, em sua origem, de uma construção ideológica” (Nunes, 2002, p. 107) e a mesma autora acrescenta que “em um país como o Brasil, onde esta construção ideológica ainda não está completa, este tipo de solidariedade coletiva ampliada não está inscrita profundamente nos usos e costumes” (Nunes, 2002, p. 107).

Nunes considera que “o movimento mais importante não foi a transformação dos habitantes em reivindicantes e credores de serviços de uma maneira coletiva. O essencial foi que

tomassem consciência de sua capacidade de fazer valer os seus direitos” (Nunes, 2002, p. 107).

Através de várias atividades como a organização da associação e da creche, exemplos da construção da idéia de solidariedade coletiva, e principalmente através das respostas ao questionário final e na capacidade de iniciativa nos habitantes, pode ser constatado “a ultrapassagem das preocupações privadas como o interesse principal da vida das pessoas” e do conseqüente “grau de engajamento nos problemas do bairro” (Nunes, 2002, p. 108) confirmando nisto o que Freire diz: “deste modo, a presença dos oprimidos na busca da libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (Freire, 2000, p. 56).

No que diz respeito ao aprendizado das iniciativas de trabalho coletivo, incluindo nisto o debate e a negociação, houve necessidade, para o grupo engajado, de buscar os meios materiais e o conhecimento específico, indo até a profissionalização, e apesar das dificuldades encontradas, a exemplo da fragilidade de cada vitória, provocando idas e vindas das pessoas, tendo que recomeçar tudo várias vezes, “de uma certa maneira, a partir de determinado momento da pedagogia da participação, jamais se recomeça um projeto do zero, porque as pessoas que foram formadas no trabalho coletivo podem sempre ser responsabilizadas em caso de necessidade” (Nunes, 2002, p. 109).

A emergência de um líder mobilizador, aquele “que constrói sua ascensão sobre os outros a partir da influência do exemplo” (Nunes, 2002, p. 110), ou do “testemunho” diria Freire, “é assim um sinal de um processo maior de transformação de mentalidades” (Nunes, 2002, p. 111). Na experiência piloto de Vila Verde, se não foi possível formar um líder mobilizador no espaço de um ano, todavia, foi “possível criar uma atmosfera favorável a seu surgimento” (Nunes, 2002, p. 111). O que leva os líderes potenciais a se revelarem, diz a autora, “é o sentimento de ser apoiado, de estar sustentado por alguém ou por um grupo” (Nunes, 2002, p. 111).

A relação entre os habitantes e a Prefeitura mudou perto do fim da experiência. A capacidade de discussão, de negociação e de iniciativa substituiu a tradicional relação entre “pedintes” e autoridades, “derivada daquela, majoritária, de dependência dos pobres relativamente à elite dirigente” (Nunes, 2002, p. 111).

Uma tempestade de verão ocorrida no local ofereceu a oportunidade de verificar até que ponto a capacidade de ação coletiva autônoma tinha se tornado realidade. A formação de um grupo eficiente e solidário de socorro improvisado consolidou alguns líderes e desacreditou outros e a autora conclui perguntando “se tudo isto aconteceria desta forma se ninguém tivesse tido antes as experiências de trabalho coletivo no bairro” e respondendo à mesma pergunta negativamente, dá a entender que “foram a formação do grupo de trabalho, a compreensão das etapas a cumprir para entrar em acordo e poder agir, e a confiança mútua das pessoas envolvidas que constituíram as bases da ação” (Nunes, 2002, p. 113).

Refletindo sobre as conquistas da experiência, a autora destaca a importância das relações humanas acima do “saber-fazer” puramente técnico e frio. Na qualidade das relações humanas é que se pode responder à “busca profunda do outro, do olhar do outro, do reconhecimento da utilidade de cada um para seu entorno – parceiro, família, grupo ou sociedade” (Nunes, 2002, p. 114).

“O que importa aqui é reconhecer a efetiva importância das relações entre as pessoas como dado essencial do sucesso da experiência coletiva e, também, compreender melhor esse reconhecimento que seria o motor das relações humanas” (Nunes, 2002, p. 114).

CAPÍTULO IV: AS HISTÓRIAS DE VIDA

1. História das histórias de vida

Situar as Histórias de Vida como método de formação/autoformação no tempo, é descobrir que elas não constituem uma novidade na história da educação. Gaston Pineau e J.L. Le Grand no seu livro “Les Histoires de Vie” nos revelam a trajetória desta prática ao longo da história da humanidade, questionando se elas se inserem nas Ciências Humanas, nos dispositivos de intervenção social ou ainda na antropofomação dos atores sociais.

Segundo os autores citados, as Histórias de Vida, como prática autopoietica teriam aparecido com o nome “bios” na cultura grega do século V antes de Cristo e os socráticos a utilizam como prática pedagógica – filosófica, considerando-a como maiêutica, ou seja, parto não de si-próprio mas das idéias incluídas no si. Os “bios” helenísticos aparecem mais tarde como “meios de comunicação dos notáveis” e as Confissões de Santo Agostinho permanecem sendo uma das referências mais conhecidas do período da antiguidade aliando “parfaitement les renseignements autobiographiques et la conscience de soi” (Momigliano, in Pineau, Le Grand, 2002, p. 23).

Na idade média as canções de gesta, meio orais, meio escritas, contribuíram a cultivar o sentido das existências intimamente ligadas aos indivíduos e aí nascem palavras como “história” com a representação figurada de contar, “crônicas” e “genealogia” como também as apelações “jornal”, “memória” (no masculino) e “anais”. Mas precisará esperar a revolução cultural e técnica do Renascimento para ver desabrochar-se o exercício pessoal de pesquisa da busca de sentido a partir da existência com a função vital de conhecimento. Só no final do século XVI este novo caminho terá criado sua “autonomia” não sem enfrentar suspeitas e oposição, aparecendo as “memórias” ou as “lembranças” ou hábitos da vida privada através das “efeméridas”, os diários de viagem, de missões diplomáticas, comerciais ou de exploração, os “ensaios” de Montaigne. Na religião aparece o termo “hagiografia” e editam-se autobiografias como as de Inácio de Loyola e Teresa d’Avila. Os conflitos religiosos fazem surgir jornais íntimos como meio pessoal de construção de

sentido mas “c’est parmi les réformés que s’affirmera en règle générale la littérature du moi” (Gusdorf, in Pineau, Le Grand, 2002, p. 28).

Os séculos XVIII e XIX presenciam a aparição da autobiografia mas precisou-se um tempo para democratizar e “despsicologizar” a concepção e a definição do gênero e o século XX vê a emergência nas Ciências Humanas e na edição, de novos usos sociais e mediáticos de contar sua vida e de publicá-la.

Alguns falam de “autobiografia de segundo espécie” baseada não sobre a ideologia de um “eu” pleno mas sobre a “plenitude do princípio de comunicação” e aparecem novas expressões como “relato de vida” que se liberta da exclusividade da escrita e até mesmo do indivíduo implicado mesmo. O debate permanece aberto mas os autores afirmam preferir o vocábulo emergente “História de Vida” na medida em que relativiza a mídia para destacar o acesso a um novo sentido temporal que lhes parece essencial.

Acrescentam ainda os autores que estas formas de expressão trabalham articulando cinco tipos de fatores: mídias, atores/autores, a vida (objeto a expressar), os objetivos perseguidos e enfim a temporalidade.

2. As Histórias de Vida como prática antropológica

Na introdução do seu livro G. Pineau e J.L. Le Grand definem a História de Vida como sendo a busca e construção de sentido a partir de fatos temporais que deslancha um processo de expressão da experiência que não se limita à escrita mas integra a palavra, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida e a abre para outros meios, demultiplicando as possibilidades naturais de expressão, o que vai além do “ego” e possibilita um “estar juntos”.

“L’ Histoire de Vie” prosseguem os mesmos autores “est ainsi abordée comme pratique autopoïétique, c’est à dire qui travaille à produire elle-même sa propre identité en mouvement et à agir en conséquence” e concluem dizendo “il s’agit avant tout d’approcher

un processus humain, un phénomène au sens fort du terme, anthropologique, qui concerne en permanence la construction d'une personne dans son être en devenir" (Pineau, Le Grand, 2002, p. 4).

As Histórias de Vida, sem ser mera técnica ou instrumento, são outra maneira de formação de adultos sendo "antes de mais, pertença dos sujeitos, sendo eles autores e atores centrais desse processo" (Couceiro, 2000, p. 75).

Relacionando Histórias de Vida e formação, Gaston Pineau fala da "emergência de um sujeito que aprende, em formação permanente" e se refere a "uma prática antropológica fundamental, uma arte formadora da existência a ser apropriada. Em última instância, já não são mais os sujeitos formados que fazem história de vida. É a história de vida que forma os sujeitos" (Pineau, 2001, p. 334).

Alex Lainé oferece uma reflexão interessante sobre as diferenças que existem entre narração (récit) e História (histoire) de Vida, entre o que o sociólogo norte americano Norman K. Denzin chama de life story e life history.

A narração de vida, diz Lainé, é a enunciação por um sujeito de sua vida passada que pode ser oral, mas não exclui a forma escrita. Serve, então, de intermediário, de mediador entre a vida e a história de vida. Se de um lado esta narração pretende ser fiel às coisas da vida como realmente aconteceram, do outro, contraditoriamente não há como escapar da seleção, escolha, triagem e hierarquização dos acontecimentos relatados. O autor cita Guy de Maupassant para ilustrar isto "Raconter tout serait impossible, car il faudrait alors un volume au moins par journée pour énumérer des multitudes d'incidents insignifiants qui emplissent notre existence" Para tornar uma narração compreensiva é necessário que haja uma hierarquia que não obedeça só a cronologia dos acontecimentos. É essa hierarquização que se torna uma avaliação que é produtora de sentido. Desse jeito, a narração de vida já pode ser considerada história de vida. Mas a diferença proposta por Lainé entre narração e história de vida é que a primeira é só um momento no processo de produção de uma história de vida. Esta só vai começar plenamente com o trabalho de análise e de reflexão

teórica que comenta os fatos relatados no enunciado escrito ou oral passado pelo narrador. Ou seja, a narração de vida sempre vem em primeiro lugar, enquanto a história sempre vem em segundo.

Este trabalho analisa os fatos temporais relatados na narração do ponto de vista da coerência interna e externa. Na primeira entram hipóteses quanto às relações de influência, de continuidade e de ruptura, de unidade e de contradição que podem existir entre eles. Na segunda, são hipóteses emitidas quanto às influências externas como as da família, dos fatos sociais e políticos, de valores culturais e outros. Esta reflexão histórica até mesmo em relação a fatos ou correlações não explícitas na narração, a supera e a engloba. É neste trabalho de estruturação que se passa da vida à história de vida, a narração sendo a mediação entre as duas.

Concluindo, Lainé se expressa através da fórmula: história de vida = narração de vida + análise dos fatos relatados (e eventualmente, da forma da própria narração) (Lainé, 1998, pp 140 - 144).

3. Diferentes modelos e utilizações das Histórias de Vida

As Histórias de Vida hoje em dia são utilizadas em várias atividades a depender dos objetivos a que se propõem os seus protagonistas, o que implica em diferenciações terminológicas. A pesquisa, a formação e a intervenção são atividades que recorrem à prática das Histórias de Vida.

Assim, utiliza-se esta abordagem na orientação e formação profissional para explicitar os saber-fazer adquiridos pelo trabalho. Neste caso trata-se das Histórias de Vida profissionais. Mas quando se trata de formação pessoal com o intuito de retirar benefícios de todos os saber-viver implícitos da vida quotidiana, falamos de Histórias de Vida existenciais.

Embora precisamos distinguir algumas categorias “que tem em comum o fato de entrarem pela vida e não pelo íntimo (confissão ...) ou pelo tempo (memórias, lembranças, ...) (Pineau, Le Grand, 2002, pp. 33-36), deve cruzar-se com os tipos de vida abordados para fazer justiça à sua diversidade” (Pineau, 2001, p. 343). O autor cita as seguintes categorias:

- a biografia – escrito da vida de outro;
- a autobiografia – escrita de sua própria vida;
- o relato de vida – o enunciado de uma intriga utilizado como abordagem de investigação-formação ou investigação-formação-intervenção.

“A expressão História de Vida tende a tornar-se a denominação genérica em formação de adultos” (Lainé, in Pineau, 2001, p. 345). Uma vida singular, vidas plurais e vidas profissionais em geral são utilizadas como meio de investigação-formação de uma nova antropologia a partir da palavra dos próprios atores.

Três modelos são apontados por Pineau e Le Grand em referência ao lugar que o profissional do sentido (investigador-formadores) pode ocupar em relação à utilização da abordagem com a emergência de um sujeito social que aprende:

- o modelo biográfico onde o sujeito é um fornecedor de informações mas o tratamento objetivo destas é obra quase exclusiva do profissional;
- o modelo autobiográfico onde a expressão e a construção do sentido são a obra exclusiva do sujeito;
- o modelo interativo ou dialógico onde “o sentido não é redutível à consciência que dela tem os atores, não mais do que à análise pelos investigadores” (Pineau, 2001, pp. 345 - 346).

4. Condições para uma utilização adequada das Histórias de Vida

Existem sem dúvidas algumas críticas contundentes quanto à utilização da metodologia das Histórias de Vida seja na formação profissional, seja na pesquisa-formação. Estas críticas

expressam a idéia de que as Histórias de Vida teriam entrado de “contrabando” nas Ciências Sociais e elas são taxadas de anti-científicas porque careceriam de ruptura e crítica epistemológica suficiente e “prolongaria portanto práticas pré e até anti-científicas de educação popular ou humanista (Pineau, 2001, p 346). Outra crítica levanta o caráter antipedagógico e demasiado subjetivo da abordagem porque seria “nociva à necessária distinção dos sujeitos e das matérias que acompanha uma boa metodologia” (Pineau, 2001, p. 346). Outros levantam a questão da dimensão bioética: até onde se pode intervir na vida de alguém?

Sendo assim, Pineau afirma que “não se trata da chegada de um simples instrumento pedagógico suplementar” e que “estas entradas forçadas condenam à audácia, à tomada de riscos e à aprendizagem profissional e científico de novos problemas a tratar de novas formas” (Pineau, 2001, 347) e recomenda quatro condições para uma boa utilização do modelo, a saber:

- Ter feito a sua História de Vida antes de acompanhar outros a fazê-lo;
- Estabelecer um contrato com a(s) pessoa(s);
- A produção permanece propriedade do produtor;
- A interpretação visa ser mais instaurativa que redutora.

No Brasil, L. Schwantes Arouca, professor da Universidade de Campinas – São Paulo, a partir da realidade social, política e econômica do terceiro mundo se pergunta diante da fenomenologia utilizada como maneira de pensar, de interrogar e de compreender aquilo que, de várias maneiras, projeta a experiência humana vivida: o que há de se compreender nas histórias de vida?

O autor procura um discurso significativo, uma hermenêutica, não como técnica de especialista ou de oráculo, mas como abordagem, levantando o problema geral da compreensão e se refere ao discurso significativo que interpreta a realidade na medida em que “conta coisas sobre algo”. Não se trata de simples impressões, mas sim de uma “anúnciação”, apreciação do real através das expressões significativas, o que é hermenêutica.

A compreensão só é possível tendo o ser histórico a possibilidade de transmutar sua própria vida na vida de outro ser, cheia de significados e ela não é vista como uma modalidade de conhecimento, mas como um modo de ser.

A história, mais ampla do que os acontecimentos históricos, possibilita cada um ter o seu lugar num movimento onde a natureza se abre ao indivíduo, ou seja, cada um pertence à natureza, tem relações com a terra e se mistura no Homem universal da natureza..

Mas a história é mais que a história da natureza e, indo nesta direção, a temática não visa reforçar o conhecimento histórico no domínio do conhecimento científico, mas o laço do ser histórico com sua totalidade de ser.

Antes da teoria do conhecimento existe o mundo da vida e toda hermenêutica é a compreensão de si mesmo através do outro como uma maneira de ser do humano possível, somente se este tem o poder de se transcender.

As histórias de vida revelam esta maneira de ser do “estar lá” (o Dasein de Heidegger). O sujeito se interpreta a si mesmo interpretando os sinais do seu mundo, de seu meio, como horizonte de possibilidade onde a linguagem é o meio através do qual o homem se faz compreender. É pela linguagem que se entende a compreensão como um modo de ser, de estar lá. Compreender “não é mais um modo de conhecer, mas um modo de ser, o modo deste ser que existe compreendendo” (P. Ricoeur, in Schwantes Arouca, p. 240).

O autor conclui que a interpretação deste “mostrado – escondido” através do inventário das categorias obtidas nas histórias de vida nos oferece um retrato da realidade social à qual o indivíduo pertence. Tirando os aspectos individuais, revelam-se as pegadas estruturais de uma sociedade, de um processo histórico vivido e sofrido por diferentes indivíduos e nos é fornecido o perfil cultural de uma dada época. Desta maneira, pode-se afirmar a sua importância como instrumento de pesquisa, como escolha metodológica e epistemológica, como método sociológico de observação participante, como instrumento de avaliação da

vida pessoal e social. Este estudo reafirma a importância desta abordagem para o trabalho, tanto na universidade quanto na comunidade (L. Schwantes Arouca, pp. 237 - 240).

Triviños coloca a história de vida na categoria de estudo de caso, como um tipo de pesquisa qualitativa, e define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, caracterizando-se por um lado pela sua natureza e abrangência e por outro lado pela complexidade determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

O autor cita a entrevista semi-estruturada como técnica utilizada para investigar em 'história de vida', porém, segundo ele, a entrevista não é a única técnica que se pode usar porque, usada como único instrumento, pode dar uma visão unilateral da pessoa, incompleta, ou falsa, devido a muitas razões, citando a capacidade de recordar do entrevistado com sua "visão áurea" de determinados momentos de sua existência, tomando como exemplo o de pessoas que avançam muito na velhice. Por isso, preconiza o autor, é realmente útil, para ter uma concepção mais fiel da "História de Vida" revisar documentos, obras, realizar entrevistas com as pessoas vinculadas com o sujeito, etc... (Triviños, 1987, pp. 133 - 136).

Discordamos, no entanto, desta afirmação de Triviños no que diz respeito à capacidade de recordar do entrevistado porque, ao nosso ver, o papel do pesquisador na entrevista que chamamos de biográfica é de fazer com que, sem portanto tornar a entrevista diretiva, sejam narrados outros acontecimentos ou fatos que nem a "visão áurea" de determinados momentos de sua existência. Chamamos também a atenção para o fato de que "as pessoas que avançam muito na velhice" formam só uma parte, talvez a menor, do público trabalhado nas histórias de vida. De qualquer maneira, podemos aceitar a eventual utilização de material subsidiário, não tanto para garantir a "concepção mais fiel", mas sim uma complementariedade maior de dados, o que só pode fortalecer o rigor científico da pesquisa.

Discorrendo sobre as histórias de vida e sua utilização na sociologia, Gilles Houle, após falar de um novo espaço teórico que surge a partir da volta do sujeito na redescoberta do ser vivido, afirma que os sociólogos devem agora “ prendre la mesure des questions théoriques et méthodologiques dès lors soulevées. Et notamment celle-ci: le récit ou l’histoire d’une vie ne renvoie pas qu’au vécu d’un sujet, il est aussi et dans le même temps le récit ou l’histoire de la vie en société » (Houle, 2000, p.62). E prossegue o mesmo autor a respeito do entrevistado/biografado : « Le sujet, ainsi dénommé, ne serait plus aliéné, n’occulterait plus la réalité, victime de quelque idéologie dominante qui l’interpellerait en sujet. Plus simplement sa parole vaut, le sujet parle et ne dit plus de bêtises que le sociologue viendrait corriger dans la différenciation d’une sociologie spontanée et d’une sociologie savante » (Houle, 2000, p. 62).

Houle também fala da história como uma história de casos e citando Mauss : « Quand un rapport a été établi dans un cas, même unique, mais méthodiquement et minutieusement étudié, la réalité en est autrement certaine que quand, pour la démontrer, on l’illustre de faits nombreux, mais disparates, d’exemples curieux, mais confusément empruntés aux sociétés, aux races, aux civilisations les plus hétérogènes » (Mauss, in Houle, 2000, p. 66).

As Histórias de Vida como base de dados, e como forma de conhecimento ainda são citadas por Houle que conclui: “Le sujet est là, saura-t’on l’écouter, lui poser les bonnes questions. La question est là aussi et l’apport de l’approche clinique aura été et demeure déterminant : le sujet est là, sa parole vaut ; il est possible alors d’apprécier le potentiel heuristique considérable que recèlent les histoires ou récits de vie, pour la sociologie et les sciences sociales en général » (Houle, 2000, p. 70).

CONCLUSÃO DA PARTE I

Na contextualização do movimento EFA, aparece sua real capacidade de adaptação às exigências deste início de século. Embora confrontado com o desafio econômico de sua manutenção, agravado pela falta maior de interesse do Poder Público, as EFAs, com sua capacidade de adaptação, se apresentam, ao lado de outras iniciativas, como alternativa válida de educação do campo. Numa perspectiva de ecodesenvolvimento, priorizam a agricultura familiar e despertam para novas formações diversificadas no meio rural.

Formação e autoformação são conceitos aplicados à aprendizagem adulta que prevê diversificação e estratégias segundo a idade, exigindo desenquadramentos paradigmáticos e traduzindo a autonomização dos atores em formação.

Depois de um longo tempo onde a heteroformação reinava absoluta, a auto-ecoformação parece apontar fazendo da formação “um processo permanente, dialético e multiforme de colocação em comum e em sentido” (Pineau, 2000, p. 137).

Vários autores, ao analisar o conceito de participação social hoje, alertam sobre o seu verdadeiro sentido e só uma pedagogia própria pode salvaguardar o sentido do bem comum e da cidadania que o caracterizam.

Nas Histórias de Vida procura-se um discurso significativo, como abordagem, que interpreta a realidade. Não se trata de simples impressões, mas sim de uma apreciação do real, através de expressões significativas, o que é hermenêutica.

2ª PARTE

DA VIDA À HISTÓRIA DE VIDA

INTRODUÇÃO

Para poder investigar melhor os temas da autoformação e da participação dentro da problemática levantada neste trabalho, surge o método biográfico, a História de Vida, com sua capacidade de, através da palavra dos próprios atores, no caso uma mulher e um homem, dirigentes associativos no meio rural, expressar fatos temporais ultrapassando o “ego” e possibilitar um “estar juntos”.

O primeiro capítulo revela a problemática posta com suas interrogações, objetivos e questões a serem pesquisadas e explicita melhor o método de pesquisa – formação que as Histórias de Vida possibilitam, assemelhando-se com a etnopesquisa, sendo escolhido o modelo dialético ou dialógico como processo interativo de articulação de saberes de naturezas diferentes.

O procedimento metodológico da coleta e tratamento dos dados constitui o segundo capítulo. Enumera os motivos e os critérios que resultaram na seleção dos biografados e no estabelecimento, com eles, do contrato, bem como descreve a realização concreta das entrevistas biográficas. As técnicas de tratamento de dados, enfim, com seus instrumentos específicos que garantirão a constituição de um “corpus”, fazem parte do mesmo capítulo.

Seguem-se, nos dois capítulos a seguir, as análises relativas aos itinerários de vida e aos processos de formação/autoformação para cada um dos dois entrevistados. É a transformação do relato ou da narração de vida em História de Vida, passando da vida à História de Vida, a narração sendo a mediação entre as duas.

Enfim, no último capítulo, trata-se, à luz dos dados escolhidos nas entrevistas biográficas, ou seja, nos relatos de vida de cada um dos dois biografados, de expor a dialética que existe entre os atores e o movimento: as interações que ocorrem entre eles nos mais variados aspectos, a exemplo de sua formação como sujeitos pessoais e como

atores do movimento e das ligações deste com a dimensão coletiva e tripolar do desenvolvimento, considerando os pólos pessoal, sócio-profissional e ecológico.

CAPÍTULO V: PROBLEMÁTICA E MÉTODO DE PESQUISA – FORMAÇÃO

1. A problemática

1.1. Interrogações e objetivos

O sistema EFA oferece às pessoas a possibilidade concreta de engajar-se voluntariamente num processo que visa o desenvolvimento do meio, através da formação dos jovens. O que realmente atrai nesse sistema? O que realmente as pessoas que se engajam no processo enxergam e o que torna o sistema aparentemente tão dinâmico e participativo? Até que ponto prevalecem interesses particulares ou coletivos no engajamento/voluntariado das pessoas? O sistema EFA permite aos adultos um crescimento e que tipo de crescimento? Este crescimento terá um efeito concreto no engajamento em outras ações, fora da EFA? O engajamento na EFA leva as pessoas a se sentirem responsáveis por ela e a assumirem a sua gestão? O sistema permite que os agricultores(as) de fato tomam decisões que influenciam a gestão da EFA, garantem o seu funcionamento e assegurem a sua continuidade? O que favorece ou limita a participação das pessoas no processo? O que impede a autonomia/tomada de poder e favorece a dependência do meio de fatores e estruturas externas dominantes?

No meio de tantas interrogações em relação ao sistema EFA, escolho aquelas que dizem respeito ao crescimento das pessoas engajadas no seu processo, à sua autoformação: será que acontece ou aconteceu? Esta autoformação desemboca numa participação e maior responsabilização nos destinos da Associação? Contribui e como para o desenvolvimento sustentável e solidário da região?

A razão de querer pesquisar mais a fundo a questão do papel do sistema EFA no processo de autoformação das pessoas reside no fato de querer descobrir elementos que possam favorecer o processo, fazendo com que haja uma participação maior, mais consciente e mais decisiva dos(as) agricultores(as) em todo o processo de desenvolvimento rural sustentável.

Os objetivos que pretendo alcançar são os seguintes:

- a. Compreender o processo de autoformação das pessoas responsáveis das EFAs;
- b. Identificar neste processo o papel do Movimento EFA e outros elementos que nele contribuem;
- c. Descobrir a articulação entre autoformação e participação no meio sócio-profissional;

1.2. As questões ao redor do problema:

- Como o Movimento EFA contribui efetivamente nas escolhas de organização do agricultor:
 - O que um agricultor aprende através de seu engajamento concreto numa EFA? (tomada de responsabilidade)
 - Como este agricultor se formou? (entre outras coisas como responsável de EFA).
- Até que ponto a autoformação contribui com o desenvolvimento sustentável?

Com este estudo, quero compreender melhor como as pessoas se auto-constroem ou não através do projeto EFA. Porque existem contradições: de um lado existe um voluntariado para o desenvolvimento e de outro lado a manutenção paradoxal do analfabetismo, da dependência e do conformismo. Precisa analisar melhor as dimensões conflituais no processo de autoformação: as influências do hetero no mesmo através de pessoas e instituições. Porque e como, apesar das boas intenções, nem sempre se reconhece e se valoriza o que está acontecendo nas pessoas, podendo abrir espaço para a manipulação.

Axel Honneth diz que tem três esferas de reconhecimento: **privada**, com a história, os conflitos, a violência, que representa a **confiança em si**; **os outros** (próximos), com a comunidade, grupo profissional e de inserção social, representando a **estima de si** e enfim

de **direito**, significando justiça nos direitos de moradia, trabalho, salário, representando o **respeito de si**. Estas esferas de reconhecimento com os vários elementos da confiança, da estima e do respeito de si, segundo Honneth, favorecem a participação. (Couceiro, Cp. II, pp 43-44).

Gostaria de compreender melhor o paradoxo da dominação na emancipação. A tomada de responsabilidade, a autonomia, a iniciativa, as aprendizagens novas, o reconhecimento e a valorização das aprendizagens em relação ao poder, à autoridade, apontam este paradoxo.

Ligações entre responsabilização e desapropriação, autonomia e dependência, interiorização e exteriorização devem ser descobertas e compreendidas melhor a partir do que os próprios agricultores dizem: aquilo que pode confirmar ou acrescentar algo: analisar, alargar, emergir e compreender.

Existem alguns pressupostos sobre o problema e a situação em que se inscreve. Um deles reside no fato que o elemento hetero pode querer, em determinadas situações, impor-se ao sujeito em autoformação (no caso o agricultor responsável pela EFA). Sabe-se que a relação da dimensão de coformação (auto + hétero) é sim acompanhar e não tomar o lugar do outro, senão pode-se cair facilmente na imposição, às vezes intencionalmente. Acompanhar significa caminhar com o outro, o que supõe uma proximidade em que existe troca, interação, empenho mútuo, devendo sustentar e sublinhar o que o outro “executa”, rompendo com a lógica de poder entre formador e formando: só a relação dialógica pode sustentar a função de acompanhamento que segundo Christine Josso requer “capacidade de negociação, de animação e de introdução de informação e de ajustes nos processos, lidando com a incerteza e a complexidade” (Couceiro, p. 81).

Outro pressuposto está no entendimento do voluntariado exercido pela pessoa (agricultor(a) responsável pela EFA) em processo de formação/autoformação. Afinal de contas, o(a) agricultor(a) tem atividades que o(a) impedem estar presente sempre e tomam-se decisões importantes sem ele(a), dificultando certamente o seu processo de autoformação. Afinal, é

ou não é responsável pela EFA ? A contradição nos torna doentes, mas o paradoxo nos torna doidos, pode atingir a saúde mental.

Partindo do pressuposto que existem saberes de natureza diferentes, de fontes diferentes e que a experiência em si é muito pouco valorizada, como trabalhar com estes saberes experienciais dessas pessoas para que elas possam apropriar-se deles como algo que possam expressar.

Precisa trabalhar a experiência como uma prova de algo novo e como um “ter experiência”: uma tomada de responsabilidade é uma prova (teste) que permite “dar a prova”, demonstrar. O estatuto dado à experiência das pessoas, reconhecido na vida, atribui um lugar seja de experimentado (experiente), seja de ignorante, que Piaget define como “salto cognitivo por assimilação ao contrário da acomodação”.

2. O método de pesquisa – formação: as Histórias de Vida e a etnopesquisa

2.1. A escuta sensível.

Macedo trabalha o conceito de etnopesquisa como uma pesquisa que “requer uma compreensão que não exclui, mas que não se abstém de julgamento e de uma filosofia compreensiva do não” (Macedo, 2000, p. 41), que através da “escuta sensível” como método de pesquisa, se torna “um dispositivo facilitador para a democratização do saber, para uma cognição democrática em pesquisa” (Macedo, 2000, p. 41).

Neste método de pesquisa, para análise dos dados, após indagar-se sobre a relevância dos mesmos até “saturação”, recomenda-se a redução para análise e interpretação finais: selecionar o que é essencial e refletir, imaginar cada parte como presente ou não na experiência, para chegar à consciência da experiência, refletir fora das formalidades paradigmáticas, reagrupando as informações “para a construção de uma peça literária compreensível e heurísticamente rica” (Macedo, 2000, p. 46).

Interessa-nos portanto descobrir um pouco mais o que Macedo entende por “escuta sensível” por acharmos que existe aí uma analogia metodológica bastante evidente com a metodologia das Histórias de Vida explicitada por Pineau.

Para Barbier “trata-se de entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado a partir da sua dinâmica existencial. Neste dinamismo, emerge um corpo, uma imaginação, uma razão, uma afetividade e uma necessidade interacional permanente. Neste sentido, o encontrar, o ouvir, o ver são atitudes basilares na “escuta sensível” (Barbier, in Macedo, 2000, p. 42).

Falando das operações constitutivas das Histórias de Vida, Pineau e Le Grand apontam três operações simples: dois enunciados (oral e escrito) e o trabalho sobre estes enunciados. Tratando do enunciado oral, os autores se referem à escuta compreensiva como fundamental numa História de Vida encarada como: “une création où le narrateur construit son récit de manière improvisée” (Pineau, Le Grand, 2002, p.113) e acrescentam “il y a un cadre approprié à trouver pour favoriser l’expression d’un certain type de parole. En effet une apparente autogestion de la circulation de la parole peut présenter ici un caractère profondément insécurisant” (Pineau, Le Grand, 2002, p. 114).

2.2. A abordagem hermenêutica crítica.

Dilthey já vinculava o termo “hermenêutica” à sua filosofia de “compreensão vital” e Heidegger afirma que “o círculo hermenêutico nos sugere que toda compreensão do mundo implica na compreensão da existência e reciprocamente” (Macedo, 2000, p. 51).

A compreensão predominantemente interpretativa constituindo um modo de conhecimento da ordem intuitiva e sintética opõe-se a explicação cientificista constituindo por sua vez um modo de conhecimento fechado no analítico.

Na abordagem hermenêutica vista por Macedo como um recurso, uma exigência de rigor, “entende-se que cada parte de um texto requer o resto dele para tornar-se inteligível, o todo só pode ser compreendido em termos das partes, há um constante movimento entre as

partes e o todo, não havendo nem começo absoluto, nem ponto final. Nestes termos a compreensão se dá por meio de uma recriação da experiência ao tentar conhecê-la. Demanda-se, aqui, um certo grau de empatia ou uma disponibilidade para recriar, interpretando” (Macedo, 2000, p. 52).

Podemos fazer aqui o paralelo entre esta visão hermenêutica e a essência mesmo da História de Vida enquanto método de formação. De fato, “a noção de ato, pontual, atomiza” diz Pineau (2001, p. 332) e corre-se o risco de matar a unidade ao querer recortar o processo em momentos separados e isolados através de uma abordagem analítica sem que esta seja “completada com abordagens mais sistêmicas, dialéticas e ecológicas” (Pineau, 2001, p. 332).

Macedo fala da “hermenêutica relacional” e deduz que “o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialógicamente, conversacionalmente” (Macedo, 2000, p. 53) afirmando com Merleau-Ponty “que todo conhecimento que se possa ter do mundo, mesmo o próprio conhecimento científico, é construído a partir do meu próprio ponto de vista, ou a partir de alguma experiência de mundo sem que os símbolos da ciência seriam sem significado” (Macedo, 2000, p. 53).

Macedo insiste todavia sobre a necessidade de buscar na etnopesquisa o rigor no conhecimento, diferente da “rigidez esterilizante da pesquisa teóricamente “armada” e hermética.” (Macedo, 2000, p. 53). Enquanto o autor afirma que os recursos metodológicos qualitativos da etnopesquisa apontam para uma outra forma de se fazer ciência com métodos próprios – etnométodos – com os quais “constroem história e historiciam-se numa incessante significação da vida” (Macedo, 2000, p. 54) afina-se com autores como Pineau, Josso, Dominicé que sustentam que “as Histórias de Vida tem vindo a contribuir, e contribuem, para a elaboração e a compreensão de uma nova concepção da formação” (Couceiro, 2000, p. 76).

Superando a separação entre senso comum e ciência, a hermenêutica crítica afirma o caráter irremediavelmente contextual do conhecimento e se torna uma das formas de inspiração

tanto para uma etnopesquisa crítica quanto para uma pesquisa-ação através das Histórias de Vida “na medida que contém a possibilidade democrática e emancipatória de que a crítica seja também prática” (Macedo, 2000, p. 55).

Em ambas, “cognição democrática, influência parceira, julgamento ético-crítico, cientificidade criativa e pertinência social são justamente algumas das categorias orientadoras que configuraram-se enquanto rigor fecundo” (Macedo, 2000, p. 55).

3. Modelos de utilização das Histórias de Vida

No seu livro “Produzir sua vida”, Pineau sistematiza 3 modelos de utilização da História de Vida, categorizando estes modelos a partir do papel do sujeito investigador e investigado:

- Modelo DIDÁTICO onde o investigador assume a condução completa do processo. O papel é do investigador que sabe o que quer trabalhar, sabe muito bem o que quer saber: é ele que trabalha, faz as construções de sentido que permite a compreensão. O paradigma emergente consiste em usar a História de Vida como instrumento com que o investigador é dono exclusivo do saber.
- Modelo AUTOBIOGRÁFICO onde quem tem o saber e é o centro de tudo é o investigado. O limite do investigador é transcrever.
- Modelo DIALÉTICO / DIALÓGICO que nem polariza o investigador nem o investigado mas onde a detenção do saber e a sua construção é verdadeiramente dialética, ou seja, devolvendo sempre ao outro as implicações na análise: a primeira grelha de interpretação se faz com o investigador, fazendo os acréscimos e outras modificações juntos. A função de um e outro é diferente como também os saberes são diferentes. Sem o saber do sujeito não se pode fazer nem construir nada. O saber obtido com este modelo vira o resultado do processo interativo não somente relacional, mas é processo interativo de articulação de saberes de natureza diferentes.

Esse último modelo foi escolhido pelo pesquisador por responder melhor aos objetivos da pesquisa.

4. Conclusão

Formar adultos, torná-los capazes através de um processo autopoietico de assumir-se como atores e autores de sua vida valorizando as suas aprendizagens experienciais e transformando os seus saber-fazer e saber-viver em conhecimento útil para seu crescimento e desenvolvimento individual e coletivo, em suma, dotando-os de um poder de autoformação permanente, eis a tarefa a que se propõe o método das Histórias de Vida.

Uma formação em que a relação dialógica e conversacional entre formando e formador ocupa um lugar de destaque numa perspectiva hermenêutica crítica ligada ao rigor fecundo do conhecimento científico, caracterizado pelo método das Histórias de Vida, tende a oferecer resultados mais significativos num contexto educacional profundamente influenciado por uma tendência contemporânea de homogeneização da cultura e do saber.

Além de tudo, o aspecto eminentemente democrático do método em questão vem quebrando uma tradição histórica de apropriação do saber pelos “notáveis” desafiando assim tabus e preconceitos e inserindo-se num processo de transição paradigmática entre teoria e prática.

A contribuição dos artigos e das obras citadas, além de ter oferecido os subsídios indispensáveis tanto para a elaboração do texto quanto para a sua “tecitura de sentido” vem reforçar a convicção do autor da pertinência de sua opção metodológica pelas Histórias de Vida no quadro de seu projeto de pesquisa sobre a autoformação e participação dos agricultores no seu meio sócio-profissional.

CAPÍTULO VI: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

1. Seleção dos agricultores

Vários critérios foram utilizados para proceder à seleção dos agricultores/narradores. Já que tínhamos decidido trabalhar o tema da autoformação e da participação no meio socio-profissional através da abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas, escolhemos no próprio movimento duas pessoas que nos pareciam se identificar com os seus princípios fundamentais. Entre estes princípios expostos no capítulo I, ponto 3, encontra-se a Associação que pertence às famílias agricultoras e tem a responsabilidade da condução de todo o processo educativo e de gestão da Escola, sendo a própria uma continuação da família.

Em seguida, achamos indispensável que estivessem representados ambos os sexos, porque não se imagina família sem o feminino e o masculino e também, para poder valorizar as qualidades, as percepções e as potencialidades de cada um, tão diversas, mas tão complementares. O fato de querer destacar o papel da mulher na vida associativa também não foi estranho à nossa opção, levando em conta o velho tabu do regime patriarcal que caracteriza a sociedade rural brasileira.

Na sua dissertação de Mestrado, Maria do Loreto Paiva Couceiro cita Chavalier dizendo “que um dos critérios fundamentais que deve presidir à escolha das pessoas a quem se pede para contar a vida tem a ver com a pertinência de sua escolha em função do contributo que efetivamente possam trazer aos objetivos da investigação” (Chavalier, in Couceiro, 1992, p. 68) e comenta Couceiro que “É esse e não a representatividade estatística, por exemplo, que é um dos critérios fundamentais, juntando-se-lhe também, como fator de enriquecimento para a investigação, a variedade de experiências e de “vécus” dos sujeitos” (Couceiro, 1992, p. 68).

As duas pessoas tinham, pois, além de se adequar aos critérios citados acima, “uma vida para contar” (Chavalier, in Couceiro, 1992, p. 72).

Enfim, *last but not least*, tínhamos com as duas pessoas escolhidas, uma convivência relativamente seguida no seio da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido – REFAISA – da qual fomos assessor pedagógico durante vários anos. As duas associações dos narradores eram filiadas à Rede, o que proporcionou, ao longo de quase 10 anos, através das diversas atividades promovidas por ela, um conhecimento mútuo maior, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal.

Entre as atividades da Rede, além de reuniões, encontros e seminários de formação com monitores e dirigentes associativos, constavam também visitas do assessor pedagógico às próprias EFAs, o que nos permitiu também conhecer melhor o contexto físico e humano em que os narradores escolhidos atuam. Nos parecia realmente muito importante este aspecto do conhecimento do contexto porque “ Plus le chercheur possède d’informations précises sur l’enchaînement de la société, plus il est en mesure de percevoir des profils biographiques spécifiques” (Chr. Delory –Momberger, 2000, p. 234). A mesma autora ainda afirma que “ En ce sens, l’information contextuelle du chercheur ne le conduit pas à effacer le particulier sous la catégorie du général, elle est au contraire destinée a mettre a jour, à rendre lisible y compris au niveau des données les plus factuelles, la singularité biographique” (Chr. Delory – Momberger, 2000, p. 234).

Neste sentido do conhecimento contextual do pesquisador, Roberto Sidnei Macedo, após citar algumas dificuldades que podem levar à desqualificação de uma etnopesquisa – pesquisa com fortes semelhanças e da mesma família científica das Histórias de Vida – afirma que “uma das primeiras providências para se evitar estas dificuldades é o cuidado com a duração das observações e com a necessária proximidade do pesquisador com os atores e seu contexto” (Macedo, 2000, p.50).

Deste jeito concordamos com Couceiro que “pretende-se assim privilegiar o rigor da análise, face à multiplicidade de elementos presentes nas narrativas e, sendo a abordagem biográfica uma abordagem eminentemente do singular, explicitar claramente que o objetivo da presente investigação é a compreensão do processo de autoformação no interior do

terreno que é fornecido por uma vida” (Couceiro, 1992, p. 63) e acrescentamos, porém, no caso de nossa pesquisa específica, a relação bilateral entre esta autoformação e a participação no meio socio-profissional, através do movimento associativo em geral e da EFA em particular.

2. O contrato e as entrevistas

Antes de dar início ao processo efetivo da entrevista biográfica com as pessoas narradoras escolhidas, considera-se ético firmar com elas um tipo de contrato que representa “um acordo entre investigador e o narrador que permite estabelecer com clareza, desde o início, as linhas do projeto a realizar” (Pineau, in Couceiro, 1992, p.69). “Trata-se”, nos diz Couceiro “de uma das condições fundamentais para trabalhar rigorosamente esta metodologia” (Couceiro, 1992, p. 69).

Pineau e Legrand são muito enfáticos quando afirmam que “Qu’on le veuille ou non, de manière plus ou moins explicite ou implicite, toute démarche de formation ou de recherche fait l’objet d’une sorte de contrât quant a la mise en route d’une démarche d’histoire de vie” (Pineau e Legrand, 2002, p. 111). Este contrato, dizem os mesmos autores, pode ser por escrito, mas a discussão / construção coletiva a respeito de uma tentativa de elucidação das presentes implicações é um momento formador ao mesmo título que a narração de vida. A questão de liberdade de engajamento num processo deste tipo em conhecimento de causa deve ser respeitado, assim como é essencial que os objetivos, do ponto de vista institucional, sejam claramente esclarecidos (Pineau e Legrand, 2002, p.112). Enfim, Pineau e Legrand deixam claro que numa história de vida social onde não se trata mais somente de ser implicado, mas de implicar-se, a colocação em comum supõe o estabelecimento de uma relação densa e pessoal que ultrapassa o jogo tradicional dos papéis sociais pesquisador-pesquisado (Pineau e Legrand, 2002, p. 110).

No caso da nossa pesquisa, houve o estabelecimento de um contrato tácito (oral) com os agricultores escolhidos. Este contrato tácito, oral, se fez através de uma visita in loco na

casa da agricultora, situada a aproximadamente 130 Km da capital Salvador, antecedendo a entrevista biográfica de um mês.

Além de explicarmos os detalhes do procedimento metodológico e de marcar as datas da entrevista, discutimos o ponto do nosso contrato ou acordo que foram integralmente aceitos. Já o procedimento com o agricultor foi diferente, em parte por causa da grande distância entre a sua comunidade e Salvador, onde residimos (mais ou menos 500 Km). Os primeiros contatos foram feitos por intermédio de uma pessoa de confiança que serviu como mediadora, mas o contrato, este sim, foi estabelecido entre pesquisador e narrador no próprio dia da entrevista biográfica, não havendo por parte do último nenhuma rejeição quanto aos pontos propostos.

Os pontos do contrato eram basicamente os seguintes:

- A plena liberdade de expressão do narrador durante a entrevista, com o direito de falar exclusivamente aquilo que achava necessário ao desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- A entrega do texto integral da narração de vida, fruto da transcrição fiel e integral da entrevista biográfica antes de sua análise e interpretação pelo pesquisador, com todo direito de propor mudanças que não viessem a prejudicar o trabalho de análise;
- A opção entre as alternativas de guardar o anonimato através da adoção de pseudônimo ou de ser citada nominalmente na narração de vida e nos textos de análises interpretativas subsequentes.
- O acesso a todos os textos de análise produzidos pelo pesquisador com direito a opinar e sugerir eventuais mudanças e/ou acréscimos que julgar convenientes;
- A propriedade intelectual do texto da narração de vida, em todo ou em partes, só podendo ser utilizado com sua prévia utilização.

- O pagamento por parte do pesquisador de eventuais despesas provenientes de deslocamentos, alimentação, hospedagem ou comunicação decorrentes da realização do projeto de pesquisa.

Ficou evidente que a aceitação destas “regras” do contrato como a adesão da proposta em geral foram devidas ao clima de confiança decorrente do conhecimento mútuo, existindo há mais tempo entre os protagonistas desta pesquisa.

As entrevistas biográficas foram realizadas em local neutro na cidade vizinha da comunidade da agricultora, enquanto a própria casa serviu de local para entrevistar o agricultor. Isto tinha sido decidido de comum acordo. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente duas horas de gravação, mas a demora do encontro foi maior.

As entrevistas foram conduzidas de maneira espontânea, não diretiva, partindo de uma pergunta inicial que se resumia em querer descobrir dos entrevistados o que eles achavam importante para ser o que são hoje, deixando bem claro que só íamos intervir quando achássemos que fosse absolutamente necessário para o prosseguimento da narração ou para solicitar a explicitação maior de algum fato citado.

Confirmando esta nossa opção metodológica para entrevistas deste tipo, Cabannes cita a não restrição do tempo, a liberdade deixada às associações espontâneas de idéias ou de temas, a sugestão de relação do acontecimento individual e do coletivo como precauções a estarem presentes no momento da coleta das narrações bem como no da interpretação e como exigências táticas correspondentes às bases teóricas e metodológicas. E acrescenta “sem esquecer que a confiança e o calor da entrevista, difícil de ser criada nas situações de forte dominação ou de exclusão, é uma condição da descoberta da estrutura das relações entre as trajetórias dos locutores e as instituições, cujos interlocutores não são de jeito nenhum ou muito pouco os representantes” (Cabannes, 2002, p. 427).

O mesmo autor ainda descreve a entrevista biográfica como “entrevista suave, mas bastante calorosa já que o argumento de partida era o de conhecer a vida real e não aquela dada pelos números, a vida de trabalho mas também a vida local e familiar que fazem simplesmente parte da vida” (Cabannes, 2002, p. 431).

Enfim, Cabannes ainda afirma a respeito da entrevista biográfica que “talvez a melhor garantia de autenticidade resida no processo de descoberta de si. O exercício pedido não parece tão corriqueiro na vida cotidiana e pode permitir ter um novo olhar, de exercer uma nova curiosidade em relação a si mesmo” (Cabannes, 2002, p. 432).

Identificamo-nos bastante com este autor quando declara que “O fato de ter podido trabalhar num período de oito anos permite no mesmo tempo colocar melhor em perspectiva entre si os acontecimentos deste período e em relação a um passado várias vezes retomado” (Cabannes, 2002, p. 432).

Os quase dez anos durante os quais tivemos a oportunidade, como profissional, na REFAISA, de conviver, nem que esporadicamente com os dois narradores e o fato de ter atuado em EFAs e outras entidades associativas no meio rural do Nordeste brasileiro, também serviu para amenizar as dificuldades provocadas pela língua e pela diferença das culturas. Mesmo sendo dono desta bagagem cultural e lingüística adquirida ao longo destes últimos trinta anos, o que nos dá uma certa segurança no trabalho de análise e interpretação dos textos biográficos, preferimos afirmar junto a Cabannes que “mais do que procurar sentido social nas oposições de linguagem entre pessoas, o que ficaria todavia possível a partir do mesmo material, preferimos, para cada uma delas, entrelaçar esta linguagem com a ação e à sua longa duração biográfica, procurar universos de vida, acima dos universos de sentido” (Schwartz, in Cabannes, 2002, p. 432).

Nesta mesma linha, achamos muito acertado a afirmação de Maela Paul de que “recueillir le récit d’une séquence de vie implique, pour le moins ‘une attitude commençante’. Cette attitude s’est reconnue dans les propos de Kaufmann (1996): fondée sur une écoute attentive, certes, à celui qui parle, elle est aussi attitude impliquée et engagée – de part e

d'autre respectivement. Du fait de cette co-implication, il n'y a aucune nécessité de faire semblant: le récitant se sent écouté et cet engagement réciproque nourrit des connivences, sans lesquelles il ne serait pas possible d'éviter cette forme de hiérarchie entre enquêteur e enquêté. L'entretien ne s'est pas limité à soustraire des données: il a été l'opportunité saisie d'une rencontre humanisante, réciproquement" (Paul, 2002, p. 55).

3. Processo de elaboração das bioscopias dos entrevistados

O processo de elaboração das bioscopias dos entrevistados teve dois momentos importantes. No primeiro, tratava-se de adotar um esquema, um quadro, uma estrutura que pudesse refletir todos os aspectos de sua vida de maneira a facilitar a análise posterior. No segundo, era preciso preencher o quadro esquemático definido no momento anterior, obedecendo criteriosamente suas divisões e compartimentos a partir do texto da narração de vida, fruto de entrevista biográfica realizada com os dois agricultores. Se o primeiro momento não nos deu muita dor de cabeça, porque já tínhamos tomado conhecimento, na teoria, de sua elaboração, das categorias a serem contempladas e das grandes linhas a serem seguidas, o segundo momento, todavia, foi mais trabalhoso porque dependia de um exaustivo trabalho de leitura e releitura da narração de vida, a fim de não negligenciar nenhum aspecto da vida a ser analisada depois.

A montagem da estrutura da Bioscopia

Pineau recomenda quatro condições para uma boa utilização do modelo das Histórias de vida, sendo a primeira ter feito a sua antes de acompanhar outros a fazê-lo. É o que fizemos, pelo menos no que diz respeito à Bioscopia, no quadro do ensino teórico do mestrado "Formação e Desenvolvimento Sustentável".

Inspirada no modelo de H. Desroche, a bioscopia propõe um quadro de marcas biográficas no qual os participantes - no nosso caso foi feito pessoalmente - efetuem um primeiro inventário cronológico dos momentos fortes de sua história. Além da precisão do recorte temporal, pede-se às pessoas de dissociar o que releva de seu percurso de formação (formal

e não formal) e de suas atividades (sociais e profissionais). Uma vez efetuada esta primeira marcação, será mais fácil para o sujeito identificar as recorrências, as rupturas, as continuidades em descontinuidades de seu processo. Um sistema de flechas permitirá identificar os laços existentes entre as áreas de competências formais e não formais. Deste jeito deve aparecer um conjunto de potenciais até agora inexplorados e que poderão alimentar o projeto do sujeito. “L’important, c’est de lire la “Bioscopie” pour y repérer, discerner, corrélér propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls ou accumulations, propices à la passion pour un projet: le projet dont cette bioscopie est prégnante, c’est à dire motrice e matrice... et qui serait simultanément projet d’étude et de recherche, project d’action, projet d’emploi, projet, comme on dit, de ‘carrière’ et même projet de vie” (Desroche, 1990, p. 59).

A bioscopia vem de “bios” vida e deve ser entendida como a radiografia da vida, ou seja, uma forma de fazer um esqueleto da vida. Duas dimensões aparecem na bioscopia sendo elas a dimensão diacrônica, ou seja, temporal, e sincrônica, dos espaços, permitindo o cruzamento das duas, sendo a primeira vertical e a segunda horizontal. A dimensão diacrônica nos permite o olhar ao longo do tempo (vertical) e a sincrônica, o olhar no mesmo tempo(horizontal).

Na bioscopia que montamos a partir dos dados recolhidos na literatura existente e nas entrevistas com nossos orientadores, trabalhamos com conjuntos, em forma de colunas, que podem depois ser decompostos, devendo, todavia, ajustar as categorias escolhidas na bioscopia ao título do projeto de pesquisa “Autoformação e participação no meio socio-profissional”. Por isto decidimos pelas grandes categorias como Formação formal, escolar e não escolar e quando se trata da formação (aprendizagem) não formal ainda tem de separar o que é do registro do informal. Outra grande categoria ou conjunto abrange o meio social com várias subdivisões passando pelo profissional, associativo, religioso, cultural e político. Além disso, na coluna da temporalidade é importante precisar bem o fato de que as datas não representam critério primordial, tratando-se mais de um percurso/tempo/duração do que de um mero calendário. É preciso também uma coluna para fazer aparecer a periodicidade, ou seja, recortar os grandes períodos da vida dos biografados e extrair as

fases ou etapas chaves a exemplo da infância, adolescência, juventude, idade adulta para chamá-los de período I, II, III... porque é importante entender a gênese da vida, do percurso formativo da pessoa, poder observar na temporalidade como tudo isto acontece e se desenrola.

Consideramos que a família forma uma categoria separada com um estatuto diferente que seria o de mediadora entre o indivíduo e a sociedade.

Enfim, não podemos negar os contextos que achamos por bem dividir entre o geo-cultural e o socio-histórico porque, como dizia Chr. Delory-Momberger: “Aussi la connaissance du contexte est elle appelée, non pas déterminativement pour expliquer les événements et les décisions de la vie individuelle, mais herméneutiquement pour permettre la mise en figure des parcours biographiques” (Chr. Delory – Momberger, 2000, p. 234).

4. O processo de elaboração da grade de análise interpretativa da formação / autoformação dos entrevistados

Prosseguindo a análise interpretativa da narração de vida dos agricultores entrevistados, precisávamos entender melhor o seu processo de formação, na sua globalidade, para podermos depois distinguir se houve realmente autoformação, como, quando, com quem, aonde, etc ...

Pascal Galvani diz que a « autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais : si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) (Galvani, pp. 95-121). Dentro do contexto deste trabalho de pesquisa, interessava-nos descobrir, afinal de contas, quais os aspectos da vida narrada pelos agricultores correspondiam ao conceito de auto, hetero e ecoformação.

Precisávamos então estabelecer uma grade que nos ajudasse a perceber claramente, a partir da narração de vida, em qual dos três pólos citados por Galvani, se situavam os diferentes fatos de suas vidas que caracterizam o seu processo formativo.

E, afim de entender melhor como se processa a autoformação na vida de uma pessoa, precisávamos descobrir as dimensões, componentes ou subdimensões e indicadores desta autoformação que a tornasse inteligível e compreensiva.

Tínhamos a disposição para isto alguns elementos científicos, fornecidos por Gaston Pineau e Pascal Galvani que iam nos possibilitar montar uma grade interpretativa da narração dos entrevistados que pudesse nos permitir chegar à finalidade proposta.

Na sua teoria tripolar da formação, Gaston Pineau « evidencia a formação, encarada enquanto função vital da evolução humana, como um processo complexo gerido por três mestres : *soi*, ou seja, o *autos*, « fondement de l'autonomie vivante » (Pineau, 1983, p. 106), designa a « émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'ont fait émerger » (Pineau, 1983, p. 106, citando Morin) ; a *sociédade*, ou seja, os outros que exercem uma ação sobre a pessoa, que se corporizam na vertente *hetero* ; as coisas, o environnement, que dão forma à componente *eco*, que representa todo o mundo natural e físico » (Couceiro, 2000, p. 84).

Com estes dados básicos trazidos por Pineau já tínhamos três grandes divisórias no sentido vertical da nossa grade de análise, ou seja, os três conceitos ou objetivos que queríamos descobrir na formação dos agricultores biografados, ou seja, a sua auto, hetero e ecoformação. Faltava-nos ainda os elementos necessários à sistematização da análise conceitual. Quivy e Van Campenhoudt nos falam a respeito da construção dos conceitos como de uma « construção-seleção » (Quivy, 1998, p. 122). « Construir um conceito consiste primeiro em determinar dimensões que o constituem, através das quais dá conta do real » nos dizem os autores citados e acrescentam « construir um conceito é, em seguida, precisar os indicadores graças aos quais as dimensões poderão ser medidas » (Quivy, 1998, p. 122). Alguns conceitos podem ser mais complexos que outros « obrigando mesmo a

decompor algumas dimensões em componentes antes de chegar aos indicadores » (Quivy, 1998, p. 122).

Pascal Galvani ia oferecer-nos subsídios importantes nesta nossa busca de dimensões e componentes (sub-dimensões) na elaboração da nossa grade de análise. « A formação pode ser definida » diz o autor « como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações) de um ser com o meio ambiente físico e social. São estes acoplamentos estruturais que dão forma à pessoa e que fazem com que as representações que ela constrói do mundo, dos outros e dela mesma se manifestem. Ela é a manifestação(morfogênese) e a transformação (metamorfose) das formas que estruturam a pessoa na sua interação com o meio ambiente » e prossegue « podemos considerar que a formação comporta vários níveis de realidade constituídos por diferentes níveis de interação entre a pessoa e o meio ambiente » (Galvani, 2001, p.102-103).

Galvani cita três níveis de interação formadora entre a pessoa e o meio ambiente :

- o nível simbólico do imaginário, sendo que a imagem corresponde à manifestação do sentido como percepção, é a razão sensível, tendo como operador o mito ;
- o nível prático do gesto, sendo que o gesto corresponde à manifestação do sentido como orientação, é a razão experiencial, tendo como operador o rito;
- o nível epistêmico do conceito, sendo que o conceito corresponde à manifestação do sentido como significação, é a razão formal, tendo como operadora o episteme (Galvani, 2001 p. 103-104).

Adotamos estes três níveis de interação formadora definidos por Galvani como dimensões para a conceitualização da autoformação na nossa grade, sendo que chamamos o nível simbólico de dimensão afetiva, o nível prático de dimensão conativa e o nível epistêmico de dimensão cognitiva.

Consideramos com ênfase a afirmação de Galvani segundo a qual a autoformação, “seguindo a ordem de primazia antropogenética, seria definida pela interiorização (tomada

de consciência, descentração, abstração) dos níveis de interação entre a pessoa e o meio ambiente” (Galvani, 2001, p. 104).

Além disso, o que nos ajudou e orientou bastante na análise da narração de vida dos agricultores, no que diz respeito à procura do que Galvani chama de « níveis de retroação reflexiva da autoformação » são as abordagens e os objetivos dominantes que o autor estabelece na seguinte tabela :

<u>Níveis</u>	<u>Abordagens</u>	<u>Objetivos dominantes</u>
Epistêmico	Reflexão intelectual. Analítica aplicada à experiência. Teorização da prática.	Conscientização das conceitualizações implícitas Produção de saberes críticos, autorizando os sujeitos a participar no debate intelectual Transformação da prática pelo contorno reflexivo teórico.
Prático	Exploração e conscientização dos modos de interação pessoa-meio ambiente.	Conscientização dos saberes da ação. Desenvolvimento da habilidade na interação. Transferência e transformação dos modos

		operativos.
Simbólico	Hermenêutica instaurativa do sentido simbólico da experiência.	Conscientização das simbolizações pessoais e culturais da formação.

(Galvani, 2001, p. 108).

Enfim, parecia-nos importante definir no conceito da autoformação, além das dimensões afetiva, cognitiva e conativa, subdimensões que pudessem contribuir ao melhor entendimento do processo: foi nos sugerido distinguir entre o que correspondia à autoreflexão e à compreensão dentro das dimensões citadas, partindo do ponto de vista de que estes dois estados de espírito representam etapas sucessivas dentro da autoformação.

A escolha das dimensões e subdimensões para os conceitos de hetero e ecoformação não obedeceu aos mesmos critérios estabelecidos para o conceito de autoformação. Para trabalharmos os dois conceitos de hetero e ecoformação pareceu-nos mais lógico escolhermos dimensões e subdimensões de ordem mais concreta, facilitando assim a compreensão do percurso formativo dos agricultores biografados.

Por isso, optamos pelas dimensões escolar-profissional, sócio-comunitária e familiar; as subdimensões foram divididas em cursos, encontros, treinamentos de um lado e outros tipos de atividade de outro lado.

Enfim acrescentamos, citando-os nominalmente, para enriquecer o processo analítico e interpretativo da formação dos entrevistados, os atores e meios, ou seja, os parceiros e as instituições como também os lugares físicos onde esta formação se deu.

Procedemos então à exaustiva leitura da narração de vida dos entrevistados até atingir o que poderíamos chamar de « leitura flutuante », indispensável para podermos trabalhar de maneira objetiva e racional a grade assim constituída.

CAPÍTULO VII: BIOGRAFIA AGRICULTORA (CHICA)

1. Apresentação de Chica

Francisca Souza Camilo, Chica, nasce em 1965, na comunidade de Tombador, distrito de Riacho da Guia, município de Alagoinhas, Estado da Bahia (ver o mapa), numa numerosa família de lavradores, pequenos proprietários. A comunidade, isolada, embora relativamente perto da cidade de Alagoinhas (18 km), aglomeração urbana importante, carece de energia e de transporte, sendo que a escolarização, em condições precárias, só vai até a 4ª série primária. Chica ainda permanecia na sua comunidade até a realização desta pesquisa.

A época de seu nascimento coincide com a revolução de 1964, iniciando um ciclo prolongado de ditadura militar, que terá uma repercussão negativa importante sobre a vida sócio-política do país.

A redemocratização só terá início vinte anos depois, em 1984, época em que Chica inicia sua vida comunitária e associativa que a levará a conhecer o mundo lá fora de sua comunidade. Coincidentemente é a época em que surge a Escola Família Agrícola através da Pastoral Rural, da Diocese de Alagoinhas.

“A renovação da Igreja (Católica), iniciada com o Vaticano II (concílio ecumênico) e levada a efeito na América Latina a partir da reunião de Medellín, em 1968, fez com que a hierarquia eclesial se aproximasse sempre mais das classes populares, das quais o Estado se encontrava cada vez mais distanciado. A Igreja passou a ser a ‘voz dos que não tem voz’, empenhando-se resolutamente na campanha de denúncia às torturas e pela defesa dos direitos humanos... O povo redescobriu a Igreja, não apenas como seu espaço de expressão e nutrição da fé, mas também como espaço de organização e mobilização” (Betto, 1981, p. 22). Essa renovação da Igreja através de formas diferenciadas de atuação e de organização, seja através de pastorais específicas ou das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base,

percorreu três etapas interligadas, diz Frei Betto: a busca no evangelho das pistas para sua atividade social; o surgimento dos movimentos populares com a participação dos membros das comunidades: “da base popular, emergiu esse tecido de pequenas organizações nas quais o povo faz sua experiência de união, mobilização, pequenas vitórias em suas lutas locais e regionais” (Betto, 1981, p. 23); e, enfim, “o fortalecimento do movimento operário, tanto na cidade quanto no campo, com a valorização do sindicato como verdadeiro órgão de classe. Com o tempo surgiu uma quarta etapa, a da reformulação partidária: a busca de novos canais de expressão política para a sociedade civil brasileira” (Betto, 1981, p. 24).

“Essa luta”, continua Frei Betto “é travada pelos próprios lavradores: procuram tomar o sindicato das mãos oficiais, expressam seu sofrimento em versos e canções, promovem mutirões para comprovar a força de sua união, fazem manifestações públicas para denunciar a opressão em que vivem” (Betto, 1981, p. 27-28).

A região e a comunidade de Chica não escaparam desta história e sua trajetória pessoal, social e associativa encarnou-se nela. A partir de sua narração e na tentativa de ter uma visão global de sua vida através da bioscopia, percebeu-se cinco períodos importantes na vida de Chica, que passamos a apresentar a seguir:

1965 – 1979: infância e parte da adolescência com a aprendizagem formal até a quinta série, onde já começa a aprendizagem do trabalho na roça com a família, com quem tem um bom relacionamento, embora compara o trabalho agrícola, sem tecnologia, com “um pouco de escravidão”. Encerra-se este período com o choro por não poder continuar a estudar. É neste período que aparecem no Brasil e na Bahia as primeiras EFAs.

1980 – 1981: a adolescência, com o trabalho exclusivo na roça da família. Chica se conforma com esta situação, vive isolada do mundo “de casa pra roça”, brincando de esconder com as amigas e vizinhas.

1982 – 1986: os anos da juventude com encontros e a descoberta de outro mundo. Começa a sair da comunidade, participa de mutirões, ingressa no movimento da igreja com as

atividades da Pastoral Rural, conhece novas pessoas e dá os primeiros passos no mundo associativo, inclusive na recém-fundada Associação da EFA, se integra e luta contra o reflorestamento. Embora Chica recebe apoio dos pais, é criticada e até rejeitada por alguns por causa do seu envolvimento social.

1987 – 2000: na primeira fase adulta de sua vida, que corresponde à volta da democracia plena no Brasil, Chica vai “estourar” em várias frentes, simultaneamente: na vida pessoal vai constituir família e até “adotar” um primo; na vida profissional continua na roça lutando com projetos produtivos; na vida associativa assume responsabilidades em várias associações locais e regionais, especialmente no âmbito das EFAs, que vão expandindo e organizando seu movimento. No campo da formação permanente, segue cursos de capacitação na área do desenvolvimento sustentável, viaja no Brasil e no exterior e adquire experiências num regime de autoformação que a leva a níveis avançados de autonomia e autorealização. Ingressa na vida político-partidária e encabeça lutas comunitárias para a melhoria da qualidade de vida, mas sonha em recomeçar os estudos formais para terminar o ensino fundamental.

2001 – 2003: numa segunda fase adulta, Chica finalmente realiza o seu sonho e termina, embora com muito sacrifício, o ciclo do Ensino Fundamental. Vai diminuindo o seu ritmo associativo intenso da fase anterior, mas acompanha de perto a administração popular municipal de Alagoinhas e continua trabalhando na sua roça com a família. Espera dar continuidade aos estudos com o Ensino Médio. Espera o nascimento do segundo filho para início de 2004. Fruto do processo de formação permanente dos anos anteriores, enxerga a necessidade de correr atrás, lançar parcerias, movimentar-se, fazer intercâmbio “para desenvolver a região e o país como um todo”.

Concluindo esta breve apresentação da vida de Chica, poderia-se dizer que a relativa calma que caracteriza o período atual de sua vida, longe de ser um recuo ou uma parada na sua caminhada, representa mais uma busca/produção de si da qual Ricoeur diz que “captar a si mesmo é ser capaz desenrolar o fio de sua história, numa dialética continuidade/descontinuidade” (Ricoeur, in Couceiro, 2000, p. 77).

Chica dá mostras de que “é esta apropriação do processo de formação, para transformá-lo em instrumento permanente de vida, que veicula a autoformação como perspectiva de educação permanente” (Pineau, 1983, p. 82) numa ilustração do sentido profundo da alternância educativa onde o processo de formação continua numa descontinuidade de atividades, de tempos e de lugares.

Outrossim, mesmo se Chica um dia decidisse dar uma parada, por qualquer razão que seja, na vida associativa intensa que levou até agora, poderíamos dizer com Nunes que “a partir de determinado momento da pedagogia da participação, jamais se recomeça um projeto do zero, porque as pessoas que foram formadas no trabalho coletivo podem sempre ser remobilizadas em caso de necessidade (Nunes, 2002. p. 109).

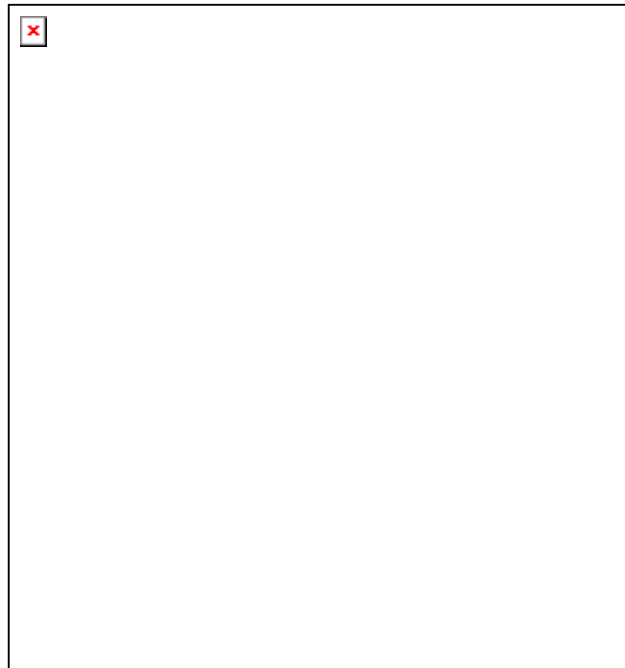
2. Mapas

MAPA DO BRASIL



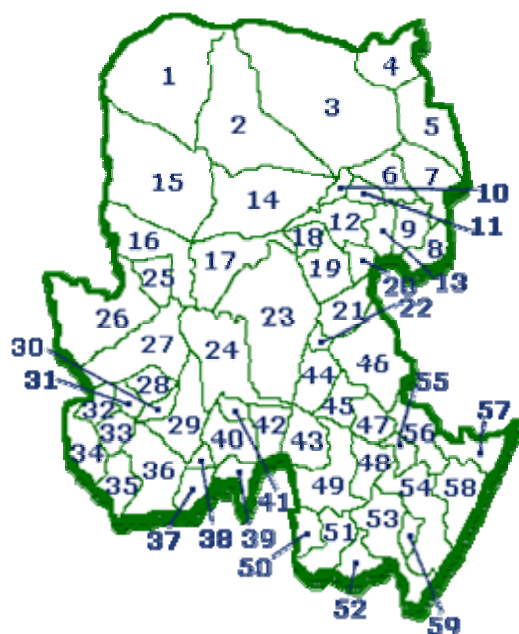
MAPA DA BAHIA

Divisão do Estado por Mesorregiões



Bahia (BA)

Municípios da Mesorregião Nordeste Baiano



(Mapa de 1999)

Microrregião Alagoinhas

55 - Acajutiba
52 - Araçás
49 - Inhambupe

51 - Alagoinhas
50 - Aramari
56 - Rio Real

48 - Aporá
47 - Crisópolis
43 - Sátiro Dias

3. BIOSCOPIA DE FRANCISCA SOUZA CAMILO - CHICA

ESPAÇO TEMPO	PERÍODOS E FASES	CONTEXTO		MEIO FAMILIAR	FORMAÇÃO				MEIO SOCIAL				
		GEO-CULTURAL	SOCIO- HISTÓRICO		FORMAL		NAO FORMAL	INFORMAL	PROFISSIONAL	ASSOCIATIVO	RELIGIOSO	CULTURAL	POLÍTICO
					ESCOLAR	NAO-ESCOLAR							
1965 1968 1972 – 1973 1975 1977 1979	I. Infância com aprendizagem formal	- Comunidade do Tombador, Município de Alagoinhas, Estado da Bahia. - Meio Rural distante 18 km da sede do Município: - sem estrada, energia, desenvolvimento nenhum e com educação defasada	Ditadura Militar (Golpe de 64) Fundação da 1ª EFA do Brasil (Olivânia – ES) Fundação da 1ª EFA da Bahia: Brotas de Macaúbas Criação da AECOFABA (Assoc. Regional)	Nascimento: - Infância com dificuldades numa família de 08 irmãos - Bom relacionamento com a família (união) - Chora por que não poder continuar a estudar	- Entra na escola primária, multisseriada, numa residência particular - Termina a 4ª série e pára de estudar por falta de transporte para a cidade				- Já começa a trabalhar na roça do pai, junto aos irmãos, sem tecnologia , “era um pouco de escravidão”.				
1980 – 1981	II. Adolescência e o trab. exclusivo na roça	- Permanece na Comunidade do Tombador “da casa para a roça... eu me isolava”.		- “Não tinha preocupação com nada não... pra mim tudo tava bom...”,					- Única preocupação é trabalhar na roça “...era de casa pra roça...”,			- “... sem condições de lazer nem nada... brincar de esconder ... com as amigas e os vizinhos...”,	
1982 1983 1984	III. Na juventude, encontros e descoberta de outro mundo	- Começa a sair da Comunidade do Tombador e conhece alguns outros lugares	Fundação da UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil Fundação da AEFARA (EFA de Alagoinhas) Início da redemocratização brasileira	- Os pais apoiam as atividades da filha, mas alguns a criticam e até a rejeitam quando começa a participar dos movimentos					- Além do trabalho na roça, participa de mutirões na comunidade - Conhece pessoas diferentes: - Geraldo (Monitor EFA)	- Gilberto (aluno EFA) - Representa a Comunidade na Assembleia da EFA - Tenta formar Associação Comunitária no Tombador	- Começa a participar de movimentos: Igreja – Pastoral Rural. Faz a 1ª Comunhão - Irmã Andréia (Pastoral) - José Luís - Faz celebrações na Comunidade		- Primeira luta: “Basta ao reflorestamento”: participa de manifestações em Entre Rios
1987 1988 1989 1994 1997 2000	IV. Na 1ª fase adulta, a formação da família e o engajamento social	- Viaja bastante na região, no Estado, no Brasil e até no exterior.	Promulgação da Constituição Cidadã Eleição direta para Presidente Criação informal da REFAISA Criação legal da REFAISA	- Namora e consegue desenvolver uma estratégia que faz o noivo entender e aceitar aos poucos o seu engajamentos nos movimentos sócio – comunitários. - Casa - Nasce o filho - Acolhe em casa o primo - Combina bem com o marido e consegue o seu engajamento como Diretor da Cooperativa Regional. - Sonha em recomençar os estudos formais para terminar o Ensino Fundamental.	- Segue curso de capacitação na EFA e na Rede de Efas (REFAISA) e também no movimento em geral, tendo como temas o desenvolvimento sustentável, o cooperativismo, a família, o meio ambiente, a convivência com a seca.		- Viagem de estudo à Europa (Bélgica, França e Portugal) e percebe a importância do desenvolvimento integral da pessoa, da prática junto à teoria e se convence da necessidade de uma boa formação para os agricultores.	- Começa assumir responsabilidades e adquire uma certa experiência e maturidade - Faz comparações entre a EFA e a Escola Pública, principalmente no que diz respeito ao processo de acompanhamento do jovem. - Acompanha de perto o processo de implantação do Curso de Ensino Médio e de educação Profissional na EFA de Alagoinhas.	Associa-se: - ao Sindicato dos Trabalhadores rurais e se liga ao Movimento Sindical em geral. - à Cooperativa Agropecuária Mista de Alagoinhas - à Cooperativa de crédito - Trabalha na roça com o marido - Consegue alguns projetos com o PRONAF - Aplica com o marido o que aprendem nos cursos de capacitação - Criam suínos	- É tesoureira da Associação Comunitária do Tombador - Entra na Diretoria da Associação da EFA de Alagoinhas (AEFARA) - Assume a Presidência da Associação do Tombador. - É eleita Presidente da AEFARA - Vice-presidente da Rede das EFAs do Semi-Árido (REFAISA) - Reeleita na Diretoria da REFAISA		- Entra no Partido dos Trabalhadores (PT) - Encabeça as lutas pela energia e transporte escolar na Comunidade	
2001 2003	V. Numa segunda fase adulta, a volta aos estudos formais escolares	- Embora continue na comunidade, frequenta a escola à noite na sede do município de Alagoinhas.		- “Às vezes dá o desânimo e fica nervosa...”, - Termina o Ensino Fundamental através do curso “Integrar” - Hoje está parada, mas espera dar continuidade aos estudos (Ensino Médio).	- Recomeça a estudar: faz um curso de aceleração do Ensino Fundamental, à noite. - Termina o Ensino Fundamental através do curso “Integrar” - Hoje está parada, mas espera dar continuidade aos estudos (Ensino Médio).			- As experiências vividas nos movimentos sócio-comunitários a ajudam a enxergar a necessidade de “correr atrás, buscar parcerias, movimentar-se, fazer intercâmbio, se a gente quiser desenvolver a região bem e desenvolver o País como um todo”.	- Continua trabalhando regularmente na roça com a sua família.			- Acompanha de perto a administração municipal de Alagoinhas do Partido dos Trabalhadores (PT)	

4. Itinerário de vida

Olhando e analisando a bioscopia de Chica encontramos fatos significativos que permitem o olhar global do seu percurso de vida, reconhecendo nele marcos e etapas bem distintos.

Podemos distinguir dois tipos de fatos significativos :

- fatos provenientes de forças externas que são chamados de ACONTECIMENTOS ;
- fatos surgidos da iniciativa do sujeito, exigindo a mobilização das forças internas, provocando respostas e modificando o contexto : AÇÕES.

Em outras palavras, ações dependem da iniciativa da pessoa enquanto acontecimentos lhe são impostos. A intenção deste trabalho, após ter identificado ações e acontecimentos, é descobrir o que a pessoa propõe e como isto resulta em novas ações, porque é nisto que reside a autoformação : é o poder da pessoa se gerir a si próprio, como converter ações e acontecimentos em novas formas de agir. Existem pessoas que nunca se assumem justamente porque não conseguem converter em ações o que a vida lhes impõe.

Depois de identificar na bioscopia de Chica alguns acontecimentos marcantes, tentaremos analisar como ela reagiu e perceber até que ponto estes se transformaram em propostas e ações, em novas formas de agir.

Como acontecimentos se transformam em propostas e ações : exemplos concretos na vida de Chica :

4.1. A aprendizagem formal

« ... que depois não tinha transporte escolar dos alunos que tinham a 4º série e aí paravam os estudos, que isto também foi um dos meus casos ... » (H.V. 01).

« ... porque lá na comunidade, só tem aula, ensino até a 4º série e a partir disto eles tem que se deslocar para vir pra cidade, pra sede do município ... » (H.V. 02).

A falta de transporte da comunidade rural onde Chica mora com a família – Tombador, a 18 km (H.V. 02) da sede do município, Alagoinhas - determina a suspensão total da sua escolarização formal depois da 4ª série primária, e « foi alguma coisa que muito me marcou e foi difícil também » (H.V. 01) a tal ponto de afirmar que « quando eu saí da escola com 12 anos e que eu sabia que não tinha nenhuma perspectiva de estudar, eu chorava, mas com o passar do tempo eu fui me acostumando... » (H.V. 19).

Mesmo se a sua escola talvez não reunia as condições ideais “... era uma escola multiseriada, onde estudava a criança com o abczinho, era até aquele que estudava a quarta série, todo mundo lá na mesma sala, numa residência, não existia colégio, quando estudei mesmo, a gente sentava numa esteira, quando não dava pra ficar todo mundo nos bancos, aí a professora botava uma esteira, a gente sentava, mas era todo mundo juntos mesmo, do abc da época... que hoje é pré né, até a quarta série, todo mundo junto” (HV, 04) e se a professora “...era uma pessoa que ela batia, mas ela fazia o possível pra conversar, mas quando não tinha jeito, ela dava umas reguadas” (HV, 04).

Chica não condena nem uma nem outra. Ao contrário, ela vai descrevendo o modelo de ensino naquele tempo e comparando com o de hoje “... hoje a gente vê a diferença, os alunos passam por idade e antes não, só passava mesmo por saber, isso é uma coisa que eu me lembro muito” (HV, 04) e mais adiante ainda acrescenta “Naquele tempo reprovava mesmo” (HV, 05). Isto demonstra claramente o valor que Chica dava à sua escola lá no interior, apesar das condições precaríssimas de funcionamento.

Pela cronologia da história de vida de Chica constata-se que o período de conformação com a falta de perspectiva de estudar vai permanecer até seus contatos regulares com a Escola Família Agrícola (EFA), ou seja, até seus 22 anos de idade. Na sua narração de vida, Chica comenta da seguinte maneira este período de conformação : « ... pra mim tudo tava ótimo, não tinha essa preocupação, minha preocupação mesmo naquele tempo era só mesmo trabalhar na roça, então aí não tinha outra oportunidade, não se tinha condição financeira de lazer nem de nada, eu me isolava, então era de casa pra roça ... pra mim tudo tava bom ... O que me levou mesmo a esse movimento, o que me despertou mesmo a ver a necessidade foi diante da ..., dos

acompanhamentos que a gente começou da Escola Família ... » (H.V. 20 e 21). Passar-se ão praticamente dez anos de sua vida até que « eu depois que comecei participar da Escola Família, que comecei a ver, é claro que a gente tem aquele lado, que a gente sabe o que faz pelos outros, mas a gente sabe que também tem que fazer alguma coisa pra gente, e eu comecei ver que tinha necessidade muito grande de estudar ... » (H.V. 13) .

Ao mesmo tempo que constata a necessidade de estudar, Chica se conscientiza de que o desenvolvimento só chega com a educação e já que « não queria que o que aconteceu comigo continuasse a acontecer com os outros ... » (H.V. 01) ela parte para a ação concreta « tentando ver se conseguia lidar com transporte, visitando algum secretário de transporte que chegou botar a gente para fora da Secretaria porque não queria fornecer transporte para a comunidade. Mas com muita dificuldade nós conseguimos transporte, hoje já, vários alunos conseguiram fazer o ensino médio e hoje nós temos uma média de cem alunos estudando em Alagoinhas ... » (H.V. 02).

Ela trava assim sua primeira luta em prol da comunidade « e também me envolvi com a Associação na comunidade e depois que a gente se envolve também com associação, aí é que vem mais problemas, porque aonde a gente vê a comunidade com várias dificuldades, precisando de tanta coisa e aí eu via que tinha que caminhar um pouco mais e aí começou um grande movimento para formar a Associação ... » (H.V. 01).

Temos aqui um exemplo bem concreto de como um acontecimento independente da vontade de alguém, no caso de Chica, a suspensão da sua escolarização por causa da falta de transporte, provocou na mesma pessoa reações, reflexões e propostas (intenções) que desembocaram em ações concretas, em novas formas de agir que contribuíram na solução de problemas que atingiam uma coletividade inteira.

É interessante notar que a temporalidade necessária ao processo de transformação do acontecimento em ação concreta, em nova forma de agir, incluindo o período descrito de conformação com a situação provocada, foi de dez anos, confirmando o que Gaston Pineau observa que com o tempo certas coisas se tornam mais profundas, estruturantes.

Mas não termina aqui, no nosso entender, o processo gerado pelo acontecimento da interrupção brusca da escolarização de Chica aos doze anos de idade.

O que permeia o texto todo da narração de vida de Chica é o « desejo que tinha de estudar » (H.V. 20) e podemos notar que a temporalidade necessária à ação concreta de responder à essa « necessidade muito grande de estudar » (HV. 14) foi maior ainda. De fato só aos trinta e seis anos de idade, ou seja, vinte e quatro anos depois de ter parado de estudar e ter chorado tanto o acontecido, retoma um curso formal « e só agora, apesar de já ter trinta e oito anos foi que consegui concluir o ensino fundamental ... foi uma luta muito grande para a CUT (Central Única dos Trabalhadores) conseguir este projeto, ser reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), mas conseguiu, aí a gente e a Prefeitura daqui (Alagoinhas) em parceria com a CUT conseguiu trazer este projeto pra qui, para a cidade ... » (H.V. 14).

Percebe-se nitidamente a preocupação da locutora não somente com o prosseguimento de seus estudos, mas também com os jovens do meio rural em geral e de sua comunidade em particular, quando diz a respeito do projeto : « porque a gente vê que isto vai ajudar muito o município e também a região, porque tem muitas pessoas da zona rural mesmo que já sabia mesmo que tava impossibilitado de estudar porque a gente sair de uma 4^o série na idade de doze anos como foi minha situação, eu tive que abandonar os estudos ... » (H.V. 14).

Também é consciente da dificuldade da empreitada quando afirma « estar na escola com oito anos de idade e com doze anos tem que se afastar, a gente chega a uma idade de trinta e tantos anos pra você ter que começar tudo de novo, a gente sabe que quando tem que assumir responsabilidades de família e de tudo assim da vida enfim, a gente sabe que é difícil ... » (H.V. 14) e prossegue «a gente trabalhava o dia inteiro e à noite a gente ainda tem que estudar, e vê que isto pesa ... » (H.V. 15).

Na enumeração das dificuldades, Chica também cita o fato de ser mulher quando fala : « se a gente for mesmo calcular as horas mesmo trabalhadas por dia, principalmente as mulheres, ela não trabalha só oito horas por dia, eu acho que a gente trabalha dois dias em um, com dezesseis horas ou até mais, né ... » (H.V. 15).

Concluindo a descrição das ações geradas na vida da Chica a partir do acontecimento, naquele tempo banal no meio rural brasileiro, que era a interrupção dos estudos formais após a 4ª série primária, ainda citamos a própria narradora, preocupada em fortalecer o projeto « a gente conseguiu também um carro que a gente matriculou já outras pessoas da comunidade à noite, aí também facilitou » (H.V. 15).

A reflexão final de Chica sobre o episódio da vontade dos estudos para a obtenção do diploma do ensino fundamental – que corresponde à oitava série – demonstra o caminho percorrido na busca de sentido que ela procura dar à sua vida, podendo falar aí de autoformação : « você vê que precisa muito do envolvimento da gente com a comunidade pra tudo na vida ... » (H.V. 15).

4.2. O trabalho na roça.

« Eu nasci lá na comunidade do Tombador e lá mesmo me criei, com muita dificuldade, com sete ou oito anos comecei a trabalhar lá na roça, com meus pais e meus irmãos, também pequenos, oito irmãos ... » (H.V. 01).

Trabalhar na roça junto aos pais e aos irmãos desde pequeno foi uma constante para a grande maioria das crianças brasileiras do meio rural. Neste sentido a Chica também experimentou o que gerações de crianças de sua idade fizeram. Podia ser mais um acontecimento banal na sua vida e não ter deixado marcos ou consequências nela. Mas Chica passa a analisar este fato com mais ansiedade quando diz que « não se tinha talvez até a tecnologia que se tem hoje » (H.V. 02) e acrescenta que « a gente viveu também um pouco uma época de escravidão porque você pegar no rodete (equipamento manual que exigia um esforço físico considerável) e ralar não sei quantos balaies de mandioca pra fazer farinha, não era fácil não » (H.V. 02).

De outro lado, ela também enxerga o lado positivo do trabalho para criança e sublinha « o bom relacionamento com a família » (H.V. 03) e discorre sobre o trabalho infantil hoje, discordando abertamente dizendo : « hoje o pessoal acha que criança não pode trabalhar, eu sou contra » (H.V. 03) e argumentando « a gente não pode explorar crianças mas eu acho que tem que

trabalhar, porque a criança que trabalha, a gente vê ela totalmente diferente » (H.V. 03). Conseqüente com esta argumentação, Chica vai adotar uma postura coerente com o seu filho : « também hoje o meu filho, eu não vou explorar, mas o trabalho também que eu vejo que dá pra ele fazer, tem horário de estudar, tem horário de brincar mas na hora de fazer um trabalho que eu vejo que tá do alcance dele, boto mesmo pra fazer » (H.V. 03).

Esta maneira de agir adotada deliberadamente por Chica se choca todavia com o *modus operandi* ao seu redor mas ela faz questão de afirmar que « eu faço de tudo pra não ver criança, como eu vejo muitas na comunidade ... essas coisas que passa a semana inteira em vez de talvez ir pra escola ou de fazer qualquer outra coisa, pra tar fazendo coisa que não devia » (H.V. 03).

O acontecimento representado pelo trabalho precoce na roça engrenou em Chica um processo de amadurecimento interno que vai se prolongar no decorrer de sua vida e ela vai conseguir traduzí-lo em ações bem concretas, transformando assim sua própria maneira de agir em relação ao trabalho na roça, em conjunto com seu marido, uma vez casada.

Primeiro se mostra consciente de que « precisa se desenvolver e se manter, né, no campo » (H.V. 16). Em seguida, faz prova de lucidez e coerência quando deixa bem claro que sua participação em atividades sindicais tem a ver diretamente com o exercício de sua profissão de agricultora, de querer um agir diferente, transformador : « sempre tive ligada também ao movimento sindical, sempre que tinha mobilização, tinha de dar a testa, a gente táva participando né ... » (H.V. 16) e graças a isso « também conseguimos fazer algum projeto no trabalho da roça ... e a gente sabe né, que também foi através do movimento e sempre que é possível, quase todo ano a gente faz, pega, quando a gente não pega Pronaf (Programa Nacional de Agricultura Familiar), pega alguns custeios » (H.V. 16).

Outra ação bem forte e consciente relacionada ao acompanhamento já longínquo do trabalho na roça quando criança é o fato de, além da busca dos recursos financeiros, seguir cursos oferecidos pelos diversos movimentos dos quais participa voluntariamente « onde a gente aprende na teoria, mas também pra gente por em prática » (H.V. 16).

Consequente, também se associa à Cooperativa de Crédito porque « um dos maiores problemas que a gente também encontra, é a comercialização, né ... » (H.V. 17) além de serem sócios da Cooperativa mixta agropecuária onde o marido, depois de ter sido convencido pela esposa « é uma pessoa que de certa forma ele conseguiu também se engajar no movimento, ele hoje é diretor da Coopera » (H.V. 16).

Ligado ao trabalho da roça, Chica também vai tomar posições em relação a problemas que afetam duramente a vida e o trabalho das comunidades e das famílias de agricultores da região, notadamente a questão da energia e da preservação ambiental. Se ela já enfrentou os políticos na questão do transporte escolar, ela também participará ativamente e conscientemente das lutas pela energia e do movimento « basta ao reflorestamento ». « Hoje » diz ela « a gente sabe que é muito mais fácil as famílias começar a se desenvolver melhor ... agora, pode colocar um motor ... » (H.V. 12).

A preocupação com o futuro dos jovens e com a sua empregabilidade nutre em Chica o sentimento da valorização da roça como meio de sobrevivência : « e o que eu digo, quem tiver hoje meia tarefa de terra, procure manter esta meia tarefa de terra beneficiada porque é disto que vocês, pelo menos agora, as expectativas que a gente vê é que tem que viver disso mesmo, né ... » (H.V. 26) .

A agricultura e a profissão que oferece representa um sonho para Chica : « é uma coisa que está enraizada dentro de mim ... é de ver mesmo a região com bom potencial de agricultura » (H.V. 28) e ela faz prova, mais uma vez, de clareza e consciência quando diz que : « eu acho que para desenvolver precisa mesmo, precisava mesmo ter escola voltada para isto ... » (H.V. 28).

Enfim, como conclusão deste exemplo de transformação de acontecimento em ação, podemos citar a firmeza de Chica quando afirma que « eu acho que a gente também se quiser melhorar de vida, tem que se organizar, não ficar plantando, colhendo de forma que nossos avós, bisavós costumavam né, porque se agente tá vendo que a coisa tá mudando, a gente tem que tentar acompanhar o desenvolvimento porque senão a gente fica pra trás mesmo » (H.V. 30).

4.3. Os encontros com pessoas diferentes.

« ... aí, depois que fiz a primeira comunhão começou né, crescer assim mais com amizade para as pessoas ... elas começam a lhe perceber , talvez como é que a pessoa é capaz de ser alguma coisa, de fazer alguma coisa ... » (H.V. 21).

« ... e lá pela idade de quinze ou dezesseis anos comecei participar do movimento da Igreja » (H.V. 01).

Chica acaba de passar sua infância e parte de sua adolescência numa zona rural que, embora nem tão afastada da cidade de Alagoinhas, se encontra bastante isolada. Ela está numa idade sem maiores preocupações, embora vimos que ficou marcada pela suspensão da sua aprendizagem formal, mas passa um tempo conformada com esta sua situação.

O acontecimento que surge provocando uma descontinuidade na sua vida apresenta-se sobre a forma de encontros com pessoas diferentes : « é, a Igreja, primeiro a Igreja né, porque na época a gente tinha a irmã Andréia, Geraldo, um belga e Zé Luiz, e Geraldo era monitor da Escola Família Agrícola, irmã Andréia era a freira que acompanhava a gente no distrito e tinha Zé Luiz que era um advogado da Pastoral Rural ... » (H.V. 21).

Atrás das pessoas existem instituições, movimentos e começam a surgir eventos e atividades e « por mais dificuldade que a gente encontra, a gente começa assumir mais responsabilidades ... e disso pra cá também a luta nunca parou, que a vida inteira é tentando mesmo o desenvolvimento local, da comunidade, e também não só da comunidade mas também da região ... né » (H.V. 21 – 22).

A vida de Chica muda completamente a partir daí e as ações se multiplicam e as responsabilidades se avolumam : « aí fiz a primeira comunhão e da primeira comunhão em diante já não fui mais parar » (H.V. 01).

A participação na própria comunidade começa com as tentativas de formar uma Associação comunitária através da mobilização encaminhada pelo Gilberto, aluno da Escola Família Agrícola : « Gilberto era um amigo, ele foi aluno da EFA, e ele começou a criar o trabalho lá na comunidade ... de mutirão, já começou ingressar também tentando formar associação, fazendo celebração lá na comunidade, e aí começou a me convidar e aí comecei a participar muito, e aí, isto só foi crescer ... » (H.V. 08).

Mas a vida proporciona surpresas e o amigo Gilberto teve que sair para estudar no Espírito Santo e aí diz Chica : « continuei o trabalho na comunidade junto com outras pessoas ... » (H.V. 08).

Logo fica formada a Associação e « fiquei como tesoureira da Associação ... e a gente continuou, sempre unindo com o pessoal, fazendo tudo que era o trabalho da comunidade, de mobilização e a gente vendo também as coisas que necessitavam na comunidade » (H.V. 09). Das lutas que se seguem e da qual participa ativamente, ela tira lições, procurando buscar o sentido das coisas e encontra motivação para ir em frente.

No movimento « basta ao reflorestamento », reação popular contra os avanços das grandes plantações de eucaliptos por parte de grandes grupos econômicos com a consequente expulsão de pequenos agricultores do campo e contra a instalação de uma fábrica poluente de celulose na região, Chica descobre « que existia dois interesses : que é o interesse dos trabalhadores e existia também o interesse das empresas » (H.V. 07).

Pouco a pouco as responsabilidades vão crescendo e os cargos ocupados são mais importantes e exigem de Chica uma boa dose de saber-fazer e principalmente de argumentos diante dos políticos locais que querem sempre se apropriar com intenções claramente eleitoreiras dos méritos dos avanços comunitários conseguidos : « eu não vim aqui como Chica » responde ao vice-prefeito de Alagoinhas « eu vim porque você mandou chamar o Presidente da Associação do Tombador, mesmo se você fosse meu inimigo particular, eu vinha, porque eu estou aqui representando uma entidade, não vim representando Chica, não vim lhe pedir nada ... » (H.V. 10).

A narradora também faz prova de realismo e não se deixa iludir por vitórias que não deixam de ser parciais. No caso da instalação da energia elétrica na sua comunidade, fruto de uma luta que enfrentou como Presidente da Associação local, ela comenta : « a gente sabe que ainda é difícil né, mas que pelo menos algumas famílias vão começar a se beneficiar, é que o bom seria se a gente pudesse, se fosse a comunidade né, mas ainda sabe que na comunidade ainda tem aquelas pessoas que querem se desenvolver, mas também tem outras pessoas que não despertaram ainda o interesse de se desenvolver né, às vezes ainda fica achando que a gente é que tem que correr atrás dos políticos para dar alguma coisa » (H.V. 12).

Na EFA, onde ela é responsável por um primo que acabará incorporando à sua família, ela representa a comunidade e percebe que « aí não é só o aluno que aprende né, aprende o pai e a mãe, toda a família e a comunidade ... » (H.V. 12). Ela acaba entrando na Diretoria da Associação mantenedora da EFA onde irá exercer o cargo de Presidente, atravessando no seu mandato a crise provocada pelo fechamento da Escola, mas dará também a sua colaboração na implantação do novo curso de Ensino Médio e Educação Profissional que irá beneficiar os jovens das comunidades vizinhas (H.V. 19). Também será eleita na Diretoria da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido – REFAISA (H.V. 07).

Nessa época das lutas comunitárias, Chica também opta politicamente ao filiar-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), sabendo perfeitamente que isto, somado ao fato de ser mulher, era « um grande desafio » (H.V. 09) e ela descreve isto muito bem na sua narração quando diz que « depois que, sempre tem alguém que gosta de fofocar né, aí disseram pra ele (o vice-prefeito) que eu não vinha, que o Presidente era uma mulher, não vinha porque eu era do PT » (H.V. 09).

O caminho percorrido entre o acontecimento do encontro com as pessoas diferentes na sua comunidade ainda na adolescência e as ações concretas, firmes e de grande importância no nível da comunidade e da região, já como pessoa adulta e madura, é bastante esclarecedor do processo de autoformação pelo qual Chica passou e podemos afirmar que houve, no desenrolar das etapas de sua vida, uma manifestação do fenómeno do « empowerment », ou seja, de tomada de consciência de seu poder de decidir e dar um rumo definido por si-mesma à sua vida.

4.4. A formação da família

“ Quando eu comecei namorar também com meu marido que eu tenho, ele lá dizia pra não entrar neste movimento para estar subindo e descendo, não dá certo ...” (H.V. 24)

Para Chica, as etapas que levaram à formação de sua família se inscrevem como que na estratégia que ela adotou progressivamente na sua vida em relação à seu engajamento comunitário e social. O seu namoro, o casamento e a chegada do filho não foram obstáculos para a intensa vida de compromissos e responsabilidades que ela assume no seu dia a dia.

Para isto, ela desenvolve uma estratégia que não provoca rupturas drásticas, mas que leva em conta a temporalidade necessária : « mas eu não cheguei assim no momento para dizer que eu ia continuar (nos movimentos), eu fiquei, fui fazendo as coisas pouco a pouco, até que ele começou mesmo me entender, o que era que eu queria ... » (H.V. 24).

Não foge de suas responsabilidades familiares (H.V. 14), tenta conciliá-las com as suas outras atividades num espírito de liberdade e de autonomia que ela cultiva desde que descobriu o mundo dos movimentos sociais : « eu comecei ver que tinha de ter minha liberdade de escolher o que eu quisesse, não satisfazer alguém e isto foi uma coisa dura que até hoje reflete em minha vida ... » (H.V. 24).

Fica firme mesmo quando recebe críticas da mãe : « minha mãe sempre reclama muito, de certa forma, a forma como ela foi criada, ela vê que hoje a coisa é diferente né, aí ela ficou o tempo todo cuidando da gente, era, ela acha ... (risos) que eu abandono muito meu filho » (H.V. 25).

Diante disso ela faz sua autocrítica : « claro que tem momento que a gente vê que também deixa a família, né ... » (H.V. 25). No mesmo tempo em que assume uma postura de humildade diante da crítica da mãe, ela desenvolve um raciocínio firme e utiliza argumentos bastante estruturados para a sua defesa : « ... é um deixar (a família) que a gente ...se a gente não deixar, quem sabe, a gente não sabe qual será o futuro deles né, então eu acho que eles são crianças, e a gente tem que

fazer alguma coisa pra que eles encontrem mais facilidade, não a facilidade de dar tudo na mão, também eles busquem meios para alcançar os objetivos na vida deles ... » (H.V. 25).

Chica também define o papel dos pais em relação aos filhos : « mas eu acho que é o papel nosso, como mãe, como pai de família, tem que contribuir para o desenvolvimento desses jovens, porque se nós hoje não contribuir com o desenvolvimento dessas crianças, o que eles vão ser amanhã, né ... » (H.V. 25).

Em relação ao marido, a Chica constata que a estratégia desenvolvida por ela foi bem sucedida não somente em relação à sua capacidade de compreendê-la como líder comunitária e associativa, mas também em relação aos passos concretos que deu em direção a uma certa cumplicidade ou comunhão : « hoje também acho que ele me compreende bem e que ele sempre me dá força para que eu participe e também é uma pessoa que de certa forma ele conseguiu também se engajar no movimento, ele é Diretor da Coopera (Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas), então, nada pra nós é ignorado, nè, a gente, eu ajudo e ele me ajuda no que é possível ... » (H.V. 16).

Embora não seja explícito na sua narração, Chica deixa transparecer que apesar de suas ocupações sociais e comunitárias que a levam a se ausentar bastante, ela também auxilia bem o marido no trabalho da roça e da criação, mostrando-se preocupada em conseguir recursos e tecnologia para estas atividades profissionais que, afinal de contas, representam seu meio de vida : « e a gente também conseguimos fazer algum projeto no trabalho da roça ... a gente tem que correr atrás de algum recurso que é destinado a agricultura pra gente também desenvolver alguma coisa, uma atividade ... » (H.V. 16) e acrescenta ainda : « ... e hoje também tamos criando, temos um pequeno projeto, uma pocilga pequena ... » (H.V. 17).

Até com a família Francisca acha que « a gente tem que ser exemplo em tudo né, no que fala, no que faz ... » e depois acrescenta « ... a gente não somente aprende as coisas na teoria, mas também utiliza para colocar em prática né ... » (H.V. 17).

Outro fato que pesou certamente na vida familiar de Chica, embora representava a realização de um antigo e grande sonho, foi o curso para terminar o Ensino Fundamental de noite em Alagoinhas. Retrospectivamente, Chica se dá conta que há um limite que não pode ser ultrapassado sob o risco de perder o equilíbrio familiar construído com a estratégia do tempo e da paciência : « ... existe muita dificuldade, eu achei que o ano passado para conseguir isto, eu tive que deixar muito a casa, a família, e isto até agora não consegui, acho que não consegui recuperar ... aí ainda tou parada por um pouco, mas que eu espero dar continuidade ... » (H.V. 27).

Um acontecimento familiar interessante foi o episódio da incorporação do primo na família, depois do falecimento da tia que o criava (H.V. 12). Embora « já tínhamos um filho da gente com poucos meses » (H.V. 13) surge a idéia de acolher o primo que era aluno da EFA e que « estava querendo sair de lá da escola ... » (H.V. 13), nos quinze dias que ele tinha que ficar em casa porque « ... é como a gente sabe né, a comunidade, na escola tem a comunidade, os dias na escola a comunidade ajuda ... e a questão de toda hospedagem facilitava né, mas ... o outro período que ele tinha que ficar em casa ... aí a gente combinou que ele ficava mais, ficava com a gente ... » (H.V. 13).

Com certeza, o fato de acolher em casa uma criança ou mesmo um adolescente e considerá-lo como membro da família « entre ele e o nosso filho, a gente considera da mesma forma » (H.V. 13) faz parte da mentalidade e dos costumes do meio rural no Brasil em geral, no Nordeste em particular. Mas há algo mais nesta ação do casal em relação ao acolhimento do primo. Existe a preocupação com o desenvolvimento da comunidade por parte da Chica e, para não perder esta oportunidade que a EFA oferecia à comunidade, faz-se a proposta que é aceita pelo jovem : “ e a gente vê que na Escola Família a preocupação não é só o aluno, a família, mas a gente vê que consegue desenvolver a comunidade” (H.V. 13).

Existem também os momentos de tensão e de desânimo « mas também tem momento que a gente se desanima » (H.V. 26) ou então « dá aquele nervoso, vontade de quebrar tudo ... tem horas que o marido tem que aguentar porque tem horas também que a gente chega em casa estressada ... “ (H.V. 26). Chica se dá conta que não conseguirá tudo que quer, nem na família,, nem no trabalho, nem nos movimentos e « quando a gente não consegue a gente se apavora » (H.V. 26) e ela

passa a analisar o fenômeno com filosofia : « e como a gente tem de tudo um pouquinho, tem um lado bom, também tem um lado ruim, tem um momento que, quer dizer tem hora que as coisas refletem né, que às vezes vem a outra parte do outro, quer dizer que por mais que a gente tenta fazer para controlar, mas é assim mesmo » (H.V. 27).

Mas a narradora mostra também que se « às vezes a gente tem o estresse » (H.V. 27) existe também uma explicação pra isto e há como superá-lo : « a gente toma um banho, janta, dorme, descansa e quando amanhece o dia, já amanhece pensando outras coisas ... que a gente vê que muitas vezes o desânimo é do próprio cansaço mesmo, da vida, da correria ... » (H.V. 27).

Não se pode negar que há nisto tudo por parte de Chica, uma percepção nítida da necessidade de atuar a partir de fatos e acontecimentos que a vida traz e de certo modo impõe. Há um processo como que de imersão de situações concretas dentro da pessoa e há um tempo de maceração interna em que ocorrem fenômenos de transformação, de incorporação, de inserção que fazem que o produto original – o fato – é devolvido sobre uma forma diferente, pronto a ser utilizado, encaixando-se razoavelmente numa determinada circunstância, oferecendo uma possível solução para o problema vivido. Este processo todo, com certeza, se assimila ao conceito de autoformação que contém a busca de sentido, o tornar-se autor de sua vida, apropriando-se de seu potencial e gerando-o por conta própria.

4.5. As oportunidades de capacitação

« Mas só o que eu tenho a dizer, que eu desejo é de continuar, dentro do possível eu quero me capacitar mais, quero aprender muito mais, quero sempre fazer a coisa, consiga ligar a prática com a teoria, senão fica uma coisa assim isolada ... » (H.V. 30).

As aprendizagens formais, na escola, tendo sido interrompidas precocemente aos doze anos de idade, Chica se vê, dez anos depois, mergulhada no mundo dos movimentos sociais que atuam no meio rural onde vive. Desde o início ela tem oportunidade de participar de atividades de formação organizadas por esses movimentos e ela percebe que « eu depois que comecei participar da Escola Família, que comecei a ver, é claro, que a gente tem aquele lado, que a gente

sabe que faz pelos outros, mas a gente sabe que também tem que fazer alguma coisa pra gente ... aí até pelos cursos de capacitação que me ajudou muito, que é feito pela Escola, pela própria Associação, pela Rede que temos, isto força mesmo ... » (H.V. 13).

Quando fala do curso formal de Ensino Fundamental que enfrentou aos trinta e seis anos, Chica elogia « porque fala muito de cooperativismo, de reunião, questão de família, de meio ambiente, então isso eram coisas que a gente via no programa, mas que também já vinha vendo isso há muito tempo né, nos movimentos populares, nos cursos de capacitação que temos da Rede e dentro do movimento que a gente vem participando » (H.V. 14).

Não somente os cursos, seminários, encontros que os movimentos organizam e dos quais Chica participa, se tornam oportunidades de capacitação : o simples fato de acompanhar o dia a dia desses movimentos, em reuniões, visitas e outras atividades, despertam em Chica o sentimento de aprender alguma coisa, de crescer, de conseguir tirar lições de vida : « ... e que a gente sabe que os jovens que passam por uma Escola Família, ele ... eu acredito que, pelo que consegui aprender mesmo sem ser aluna, eu acredito que se torna um jovem totalmente diferente, ele tem muito mais capacidade de lidar tanto com a comunidade, tanto com a família, como o desenvolvimento mesmo pessoal dele ... » (H.V. 18).

Outro exemplo disso encontra-se na afirmação de que a gente tem que ser exemplo em tudo né, no que fala, no que faz ... e foi isso às vezes que eu mais ... aprendi na Escola Família « (H.V. 17).

Através desta capacitação que poderíamos chamar de transversal no seu percurso de líder comunitária e associativa, Chica consegue enxergar claramente o que muitas vezes os responsáveis pela educação não compreendem : « a Escola Família é uma coisa que é o desenvolvimento integral para os jovens, para os pais e a comunidade. Mas é uma coisa assim, uma coisa que trabalha juntos, a prática junto com a teoria » (H.V. 17) e chega inconscientemente a lhes dar um conselho ao dizer : « a gente vê também assim nas escolas (EFAs) uma coisa muito interessante, é aquele acompanhamento, que bom seria se nas escolas

públicas, nestas outras escolas tradicionais a gente tivesse este envolvimento » (H.V. 17) e termina lamentando : « mas é uma pena que a gente ainda não chegamos a isto né ... » (H.V. 17).

A capacitação em si, os cursos, os eventos de formação não ficam só na teoria, são para Chica uma fonte de tecnologia para si e para os outros : « a gente não somente aprende as coisas na teoria, mas também utiliza para colocar em prática né ... muita gente coloca em prática, primeiro a gente tem que fazer para depois dizer para os outros se tá dando certo ou não, não adianta a gente chegar e dizer : « faça » e quando a gente não tá fazendo » (H.V. 17).

Uma viagem de estudo a Portugal e França vai tornar-se mais um acontecimento importante na vida de Chica, sempre ligado às oportunidades de capacitação. Compara, claro, o nível dos agricultores lá e cá ! « Mas a gente sempre comparou as realidades, mas dentro dos limites né, porque são coisas que a gente não vai mudar assim de uma hora para outra » (H.V. 29).

Com este acontecimento, Chica percebe o quanto é importante para o agricultor « uma boa formação para se desenvolver », critica os técnicos no Brasil « que só tem a teoria né », cita a globalização versus o analfabetismo, fala de « tecnologia avançada » e acaba concluindo que « a gente tem um bom desenvolvimento só mesmo com um bom reforço na educação ... » (H.V. 29).

Também volta da viagem convicta « de que muito depende da gente » e constata que se no Brasil os agricultores se queixam da seca, « mas lá também tem problemas, a gente vê que os agricultores lá se preocupam muito por exemplo no problema da alimentação animal, estas coisas todas ... » (H.V. 30).

Grande oportunidade de capacitação para Chica foi o fato de ter que implantar, na sua gestão como Presidente da EFA de Alagoinhas, o curso de Ensino Médio e Educação Profissional (H.V. 19). A busca de parceiros, a luta, o fato de ter que divulgar e explicar publicamente a necessidade deste curso para o meio rural e para a região de Alagoinhas foi difícil mas « conseguimos retornar com o Ensino Médio » (H.V. 19).

Novas formas de agir na vida de Chica surgiram a partir de acontecimentos em forma de oportunidades de capacitação. Na sua roça, com a família, nos movimentos diversos dos quais participa ou ocupa cargos, o fato da capacitação protagonizou na narradora um evidente processo de autoformação, podendo visualizarmos aqui muito bem a passagem da hétero para a autoformação.

5. Análise interpretativa da formação/ autoformação

Olhando para a grade de análise interpretativa da formação (em anexo), elaborada a partir da narração de vida de Chica, constata-se que a dimensão conativa sobressai mais. Isso demonstra que a entrevistada é uma mulher de ação, já que a dimensão conativa, como vimos no capítulo anterior, quando descrevemos o procedimento metodológico na elaboração da grade de análise, traduz o nível prático do gesto.

Já que o foco da nossa pesquisa é a autoformação, precisamos então nos deter mais sobre os aspectos que tem a ver com ela e verificar como os atos ou ações permitiram a Chica de tomar o poder sobre a sua autoformação, como estes atos se tornaram aliados na busca e realização de sua emancipação, em relação, por exemplo, à sua família, aos movimentos e ao trabalho. No item anterior deste capítulo comentamos como alguns acontecimentos marcantes na vida de Chica tornaram-se ações, propostas e até transformaram-se em novas formas de agir e já observamos que isto, de certa forma, representa um sinal evidente de autoformação. Trata-se aqui de analisar mais a fundo o processo de autoformação na ação. Em que momento Chica se apodera de sua autoformação? Quando surge o momento da paridade – alteridade – o poder da ação? Em que momento a Chica, por sua vez, torna-se heteroformadora emancipadora e não conformadora?

Quem são os atores, os meios, os parceiros desta autoformação? Como os movimentos sociais citados contribuem nisto tudo? Trata-se também de ver aqui a questão da ética, porque os limites entre a servilidade e a emancipação encontram-se muito próximos!

Para poder pesquisar melhor os aspectos levantados acima, resolvemos escolher na grade de análise em anexo, alguns atos ou ações bem concretos, passando a comentá-los em seguida.

Trata-se de ações relatadas na dimensão conativa – tanto na subdimensão autoreflexão quanto na compreensão.

5.1.A “adoção” do primo (grade de análise 1.3.1. a))

Embora a Chica nunca fala de adoção em relação ao primo recolhido em casa, é como se fosse, porque recolher um jovem em casa e o tratar do mesmo jeito que o filho gerado “a gente considera da mesma forma...” (HV, 13) é uma adoção de fato, mesmo se não é de direito com toda a procedura jurídica.

A idéia de ajudar o primo, de recolhê-lo em casa é dela e surge de uma autoreflexão em torno da EFA e da questão do desenvolvimento da comunidade “... quando a gente tem um aluno na EFA, a gente na EFA, não é só o aluno que aprende, né, aprende o pai e a mãe, toda a família e a comunidade...” (HV, 12). Não nos parece exagerado dizer que há aqui indícios de que a narradora passa, fazendo esta autoreflexão, a partir de uma situação vivida de um lado no contato com a EFA e de outro lado com a aflição do primo órfão, a apoderar-se de sua autoformação, transformando isto em ação concreta com passos definidos, a saber “...combinei com meu marido, e aí a gente conversou.... aí nós combinamos... e aí a gente convidou ele... e aí a gente combinou que ele ficava mais, ficava com a gente...” (HV, 13).

Também nos parece evidente poder afirmar que o ato em si do recolhimento do primo no seu próprio lar, como iniciativa dela própria, nascida de seus contatos e de sua participação, tanto na comunidade quanto na EFA, revela um passo na busca da realização de sua emancipação em relação, neste caso, à sua família (marido). Ela não se submete ao marido, tampouco se impõe a ele, mas combina com ele a partir de uma idéia, de um plano, de objetivos bem claros e definidos.

Aliás, ao longo da narração da Chica, poderemos observar que as ações que ela desenvolve a partir de suas autoreflexões e da compreensão que propiciam a sua autoformação, são planejadas e executadas com táticas e estratégias que visam sempre facilitar a realização dos objetivos propostos. Exemplos disso encontramos na sua narração, quando diz “Comecei a fazer parte da Diretoria da Associação para correr atrás e tentar melhorar a comunidade...” (HV, 01) ou ainda

quando fala de perspectivas para o futuro geradas pelo seu trabalho comunitário “... mas de certo tempo pra cá a coisa foi evoluindo e isto tem melhorado, não se diz hoje que tá cem por cento e que a gente sabe também que cem por cento talvez eu não vou ver isto né, ter esta oportunidade, mas espero que meus netos, bisnetos e outros que tenha pela comunidade vejam estes frutos que a gente plantou...” (HV, 02 e 03) ou ainda quando ela justifica que “uma das coisas que eu mais queria era estudar” (HV, 19) através do ditado popular “mente vazia é o abrigo do diabo, né” (HV, 19) e por isto admite que a “Escola Família Agrícola completou alguma coisa que me faltava” (HV, 19).

Pensa também em estratégias para o desenvolvimento da região: “então a gente vê que são coisas que a gente tá tentando desenvolver na região, não é uma coisa assim isolada, claro que entidade sozinha nenhuma vai pra canto nenhum, a gente sabe que, a gente já vê isto na gente mesmo, quando a gente tá sozinho, isolado na comunidade, a gente vê que nada se consegue, da mesma forma a gente tem que pensar na região e também nas entidades, a gente nunca pode pensar que uma entidade sozinha vai pra canto nenhum, tem que ser todo mundo juntos participando de todas as alternativas...” (HV, 22). E vai mais além “... às vezes se a gente se apega muito à região, mas precisa pensar o Brasil como um todo, né, e hoje a gente vê, se a gente tem todos os movimentos, da Escola Família Agrícola, tem os regionais, tem a UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil... a gente tem meio caminho andado, tem outras entidades talvez né, que possa ajudar... como o Fórum de Educação Básica do Campo, estas coisas...” (HV, 30). E afirma quase que como conclusão a respeito da estratégia maior para o desenvolvimento: “e eu acredito que a gente tem um bom desenvolvimento só mesmo com um bom reforço na educação ...” (H.V. 29).

Em outras palavras, Chica torna-se heteroformadora no sentido de convencer os outros, neste caso o seu marido e, de certa maneira, a comunidade e os movimentos, de tomar decisões concretas que afetam a vida familiar e comunitária e que escapam da conformação para com uma situação adversa, no caso o drama do primo órfão ou do subdesenvolvimento local, regional ou nacional.

Este episódio mostra que Chica, autoformando-se no contato com pessoas, entidades e movimentos, que para ela são heteroformadores, adquire capacidade de autoreflexão e compreensão que a levam à sua maior autonomia e que a emancipam como ser humano, passando a ser ela mesma heteroformadora, criando, assim, oportunidades para que outros se formem.

5.2. A participação na Escola Família Agrícola (EFA) – (Grade de análise 1.3.1. b)

Já vimos no item anterior deste capítulo, quando tratamos do itinerário de vida de Chica, que alguns acontecimentos de sua vida geraram ações concretas, novas formas de agir. Entre eles, houve, através da Igreja, os encontros com pessoas diferentes (Cap. VII, 2, 2.3.) que tiveram como consequência a sua participação, envolvimento e tomada de responsabilidade em entidades e movimentos sociais, a exemplo da Associação Comunitária local e da EFA. Dizíamos então que a partir destes encontros a vida de Chica mudou completamente e as ações se multiplicam, as responsabilidades se avolumam “... aí fiz a primeira comunhão e da primeira comunhão em diante já não fui mais parar” (H.V. 01). Concluíamos este ponto afirmando que houve um processo de autoformação e que através deste houve a manifestação clara do fenômeno do “empowerment” ou seja, de tomada de consciência de seu poder de decidir e dar um rumo definido por si-mesma a sua vida.

Gostaríamos a seguir averiguar se o ato de participar do movimento da EFA se tornou um aliado ou não para Chica na sua busca e realização de sua emancipação. Nas próprias palavras da narradora, percebemos que “se não tivesse participado do movimento da Escola Família, do Sindicato, eu não sei se tinha tido a oportunidade de concluir ainda este ensino fundamental depois de tantos anos e tantas coisas que passa na vida da gente ...” (H.V. 14). Esta autoreflexão nos permite interpretar que para Chica, o fato de participar do movimento proporcionou-lhe a oportunidade, mesmo tardia, de terminar o seu ciclo de Ensino Fundamental, o que para ela é muito importante: “...eu, depois que comecei participar da Escola Família ... eu comecei ver que tinha necessidade muito grande de estudar ...” (H.V. 13). Está aí, ao nosso ver, um sinal evidente de que o ato de participação no movimento foi fator de emancipação pessoal, tanto em relação ao próprio movimento, quanto à própria família, mesmo se ela afirma que “... a gente vê que sempre para esta questão de mobilização, pra essas coisas eu sempre tive facilidade e hoje até que tem

hora que eu acho que deveria talvez ter avançado mais ... (H.V. 21). Nesta última autoreflexão, a narradora deixa parecer que pode ter havido também algum freio, algum empecilho na busca e realização maior de sua emancipação sem todavia esclarecer o que poderia ter causado ou facilitado, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, tal fenômeno.

Na bioscopia de Chica (ver ponto 3 deste Capítulo), aparece claramente o seu processo de formação e percebe-se nitidamente o lugar de destaque que a sua participação na EFA ocupa neste processo. De fato, tanto na sua formação formal não-escolar, quanto na sua formação não-formal e informal verifica-se o quanto é importante o papel dos movimentos em geral e da EFA em particular. Até na sua formação formal escolar vimos a influência da EFA em relação à complementação do Ensino Fundamental. Este processo de formação que passa pela heteroformação indo até a autoformação demonstra também que a Chica, em determinado momento, vai passar ao estado de “paridade”, ou seja, um momento em que ela se sente de igual para igual com os heteroformadores e passa a ser ela mesma heteroformadora emancipadora e não conformadora, quando ela afirma “... a gente não somente aprende as coisas na teoria, mas também utiliza para colocar em prática, né... muita gente coloca em prática, primeiro a gente tem que fazer para depois dizer para os outros se tá dando certo ou não, não adianta a gente chegar e dizer ‘faça’ e quando a gente não tá fazendo. A gente tem que ser exemplo em tudo, né, no que fala, no que faz...” (HV, 17). E acrescenta de forma mais genérica “... a Escola Família é uma coisa que é o desenvolvimento integral para os jovens, para os pais e a comunidade. Mas é uma coisa assim, uma coisa que trabalha juntos...” (HV, 17).

Enfim, ilustrando ainda mais o seu lado heteroformador emancipador, ela afirma que “... a gente precisa correr mais, buscar parcerias e se movimentar, fazer intercâmbio... só que tem que buscar mesmo esta parceria, pra gente desenvolver o Brasil como um todo” (HV, 30).

A Chica afirma a sua autoformação através de sua participação no movimento, quando diz que “... isto são coisas que a gente aprende e que a gente sabe que os jovens que passam por uma Escola Família, ele... eu acredito que, pelo que consegui aprender mesmo sem ser aluna, eu acredito que se torna um jovem totalmente diferente...” (HV, 17-18).

Parece-nos que entra aqui a questão do ciclo da transmissão intergeracional, ou seja, o fato de pagar a dívida para com o movimento, o trinômio “dar – receber – devolver”. É o aspecto do “hetero-normativo” na questão da dívida moral que a pessoa tem em relação a movimentos, instituições e pessoas. Para que haja autoformação nisto tudo é preciso que haja por parte de quem recebe, um ato de apropriar-se de algo e não de engolir simplesmente porque é o jeito! Formar-se na consciência de ter recebido valores e nessa transmissão, apropriar-se delas, as reivindicar para si e as transmitir, por sua vez, para os outros: as reivindicar para si toma aqui o sentido de ter consciência de que estes valores agora são “meus”. Saber adotar, no entanto, uma postura reflexiva até o ponto de responder a pergunta: no meio dos valores transmitidos, quais são importantes para mim?

No caso de Chica, mesmo se conformando com os valores transmitidos, será que a sua adesão é afirmativa e não de submissão? No espaço “entre dois”, ou seja, entre a recepção e a transmissão/apropriação houve um espaço de reflexão crítica? Nos parece um pouco temeroso responder estas indagações de maneira peremptória, ou negativamente ou positivamente, só à luz da narração de Chica. É possível, no entanto, identificar na sua narração, elementos que podem nos fazer pensar que houve a possibilidade deste espaço crítico. Um exemplo disto sai da narração da viagem de estudos à Europa que o movimento lhe propiciou: “... ainda a gente viu várias Escolas Famílias Agrícolas na França, mas a gente sempre comparou as realidades, mas dentro dos limites, né, porque são coisas que a gente não vai mudar assim de uma hora para outra, vai custar vai, mas que eu acho que também vai mudar, vai ser uma coisa que depende muito da gente...” (HV, 29-30).

Talvez outra ilustração da não-submissão de Chica encontra-se na sua descrição dos conflitos nos movimentos “... a briga é coisa que existe no movimento, seja aonde for, em qualquer entidade tem que acontecer esses conflitos, mas é coisa também que tem que acabar ali e se agente tiver que quebrar o pau, a gente quebra na hora, no momento certo, mas depois que saiu dali a gente tem que partir este lado em casa lá, mas quando a gente sai dali a gente dá tudo por acabado...” (HV, 23).

Em relação ainda à questão do “hetero-normativo” citado acima, existe um caso bem concreto que Chica nos narra em relação a uma determinada pessoa, importante para ela e que aconteceu “... logo no início quando eu comecei a participar dos movimentos” (HV, 24). O caso revela um aspecto típico do meio rural em que o voto eleitoral se torna mercadoria nas mãos de pessoas que querem assegurar seu poder sobre a comunidade, garantindo, assim seus privilégios: “... era uma pessoa assim que gostava muito de mim, se eu precisasse de qualquer coisa, não se negava, mas que era assim daquele tipo de pessoa que queria em troca de alguma coisa que fizesse, o voto, né!” (HV, 24). Diante da forte pressão exercida por esta pessoa “... ele disse pra mim que se eu continuasse (no movimento), eu tinha que escolher, ou o movimento, ou a amizade dele” (HV, 24). Chica reage com determinação, recusando a servilidade, marcando seu desejo de autonomia: “Eu disse pra ele que eu sentia muito por aquilo, que agora que eu não deixava mais nunca o movimento por nada, porque eu sabia o que era e já tinha conseguido descobrir que caminho, meu caminho era esse” (HV, 24).

Mas, Chica também demonstra consciência e dá provas de que não é ingênua: “... e até é assim, que às vezes a gente sabe que tem pessoas que a gente consegue convencer, tem outras que a gente não consegue. O fato é que na vida da gente é assim... sempre vai ter desafio...” (HV, 24).

Para finalizar este ponto, podemos observar o caminho percorrido pela narradora dentro do seu processo de formação/autoformação, passando da autoreflexão à compreensão, na seguinte citação: “Eu comecei ver que tinha de ter minha liberdade de escolher o que eu quisesse, não satisfazer alguém e isto foi uma coisa dura que até hoje reflete em minha vida” (HV, 24).

Parece-nos razoável poder afirmar que Chica formou-se na consciência de ter recebido valores – “minha liberdade de escolha” – e nessa transmissão apropriou-se delas, as reivindicou para si e, por sua vez, conscientizou-se de ter de transmiti-las para os outros: “... porque eu sabia que a mim não adiantava, se eu conseguisse alguma coisa para mim enquanto não conseguisse pros outros...” (HV, 24).

5.3. A organização de sua propriedade (Grade de análise 1.3.1. d – 1.3.2. a – 1.3.2. d)

A formação formal não-escolar que Chica recebe no decorrer de sua participação nos movimentos, acrescentada às oportunidades não formais e informais de formação, a levam a um processo de autoformação através de atos bem concretos, passando pela autoreflexão e compreensão, no que diz respeito à organização de sua propriedade.

Existe nos movimentos populares e nas organizações profissionais dos trabalhadores rurais um fenômeno, não raro, de abandono parcial ou total das atividades agrícolas produtivas por parte de seus dirigentes em prol das atividades dos próprios movimentos ou entidades. Este fenômeno, típico da militância, representa um perigo real, porque afinal a autoformação consiste no exercício do poder da formação e isto nunca é definitivamente adquirido: o que é bom num determinado momento pode se tornar ruim amanhã. Precisa estar consciente da ambivalência das instituições que fazem a pessoa caminhar um bom pedaço numa certa direção, mas é necessário ser fiel ao espírito sem pegar todavia tudo “ao pé da letra”, ao risco de provocar graves crises familiares, profissionais e financeiras nos chamados militantes.

Como é que Chica vai enfrentar este fenômeno na sua vida militante? Olhando a sua bioscopia, observamos que sua trajetória no meio social associativo, que começa com os encontros de pessoas diferentes e com a sua primeira comunhão na sua juventude (fase III), apresenta uma ascensão muito forte, ocupando cargos de responsabilidade em várias entidades, só vindo a se acalmar um pouco na sua segunda fase adulta quando volta aos estudos formais escolares (fase V). A mesma bioscopia nos ensina, todavia, ao olharmos a coluna social profissional, que Chica nunca deixou de se preocupar com este aspecto profissional de sua vida e que a roça permanece como objeto constante de atenção, de investimentos e de dedicação efetiva, junto ao marido.

Isto talvez se deva à formação recebida dos pais na infância e na adolescência quando ela descreve, dizendo: “... a vida da gente era mesmo trabalhar na roça, mas graças a Deus tinha união ... a gente trabalhava todo mundo juntos... e até hoje não me arrependo, eu dou graças a Deus pela oportunidade que meus pais me incentivaram a trabalhar...” (HV, 03). Formação que Chica reconhece explicitamente como decisiva para a vida dela e de seus irmãos, afirmando

“Então eu acho que isto, na minha vida eu aprendi muito, meus irmãos também, graças a Deus consegui esse ritmo, todo mundo hoje tem sua família e trabalha, dá até pra pobre viver, ainda com muita dificuldade né, porque a gente sabe que as dificuldades não vão acabar, mas que todo mundo hoje, graças a deus, consegue sobreviver através da roça” (HV,03).

Chica, além de ter fé na agricultura familiar “... e porque uma coisa que eu sonho, é uma coisa que está enraizada dentro de mim é a questão da agricultura... mas é um sonho que eu tenho é de ver mesmo a região com bom potencial de agricultura...” (HV, 28), acredita que “a gente tem um bom desenvolvimento só mesmo com um bom reforço na educação...” (HV, 29) e é convicta que “... a gente tem que pensar, a gente corre atrás de alguma coisa para os outros, mas a gente, claro que a gente precisa se manter também, né, precisa se desenvolver e se manter, né, no campo” (HV, 16).

Quando Chica declara que “... a gente também conseguimos fazer algum projeto no trabalho da roça, né, ...(HV, 16), ela faz questão de relacionar isto com a sua luta e participação nos movimentos “... eu nunca participei ativamente, como Diretora no sindicato, mas sempre tive ligada ao movimento sindical, sempre que tinha mobilização, tinha de dar a testa, a gente tava participando né ...”(HV, 16) e mostra que se apodera desta autoformação adquirida em contato com os movimentos, dizendo:“mas também pra gente por em prática tem coisas também que não é só de boa vontade que faz as coisas, também tem que ter recursos, né... e a gente sempre vem pegando em alguns custeios e alguns projetos do PRONAF que já fizemos...”(HV, 16).

Continuando nesta linha, dando mostras de que está gerindo o poder que lhe dá a sua autoformação, Chica vai além dos projetos e dos custeios para produzir, ela compreende que “um dos maiores problemas que a gente também encontra, é a comercialização né...” (HV, 17) e por isto passa a ação filiando-se à Cooperativa de Crédito e faz a seguinte autoreflexão: “...a gente tem que associar em tudo né, do sindicato, depois da escola Família, sócio da Escola, sócio da Cooperativa de Crédito...” (HV, 17) e passa à compreensão através da ação: “...e hoje também tamos criando, temos um pequeno projeto, uma pocilga pequena...” (HV, 17) e tira lições de tudo isto “... e a gente tá vendo assim que o povo tá se interessando e também a gente acredita que nesses próximos dias este projeto deve crescer mais, tem mais pessoas na comunidade que tão

procurando, também esta semana teve uma assembléia na Coopera e o pessoal então diz que vai investir mais nos suínos, então quer dizer que isto também é coisa que dá retorno...” (HV, 17).

Quando Chica conta sua vida durante o Curso de Ensino Fundamental que faz à noite em Alagoinhas, dizendo que “a gente trabalhava o dia inteiro e à noite a gente ainda tem que estudar... se a gente for mesmo calcular as horas trabalhadas por dia, principalmente as mulheres, ela não trabalha só 8 horas por dia, eu acho que a gente trabalha dois dias em um, com 16 horas ou até mais, né...” (HV, 15), ela comenta “então a gente vê que muita coisa de dificuldade, mas eu acho que existia a dificuldade, os desafios, mas a gente tem que enfrentar, que a gente sabe que, eu acho que a gente só em estar viva, já é uma graça de Deus, eu acho que a gente tá viva porque a gente precisa fazer alguma coisa...” (HV, 15). Neste determinado momento, podemos nos interrogar sobre esta postura de Chica em relação à sua condição de mulher trabalhadora no campo, que à primeira vista denota um certo conformismo em relação a velhos problemas do campo como a submissão da mulher diante do velho machismo e sua facilidade em encarar uma situação penosa, de certa maneira injusta, com justificações divinas. Até que ponto esta postura de Chica diante desta situação torna-se aliada ou não na busca e realização de sua emancipação em relação à família e ao trabalho?

As questões da condição da mulher trabalhadora do campo diante do machismo e do conformismo, diante da invocada “vontade de Deus”, que continua caracterizando até hoje grande parte da população rural nordestina, mereceriam sem dúvida uma reflexão aprofundada que sairia, todavia, do alcance deste trabalho, podendo tranqüilamente tornar-se objeto de outra pesquisa.

Através da fala de Chica “... a gente se quiser melhorar a vida, tem que se organizar, não ficar plantando, colhendo de forma que nossos avós, bisavós costumavam, né, porque se a gente tá vendo que a coisa tá mudando, a gente tem que tentar acompanhar o desenvolvimento, porque senão a gente fica para trás mesmo” (HV, 30) podemos perceber sua vontade de se tornar heteroformadora, ou seja, permitir que junto com ela outras pessoas da família, da comunidade e da região comecem a se movimentar, a agir neste sentido. Isto fica mais evidente ainda quando ela mesma conclama “primeiro a gente tem que fazer para depois dizer para os outros se tá dando

certo ou não, não adianta a gente chegar e dizer ‘faça’ quando a gente não tá fazendo. A gente tem que ser exemplo em tudo, né, no que fala, no que faz...” (HV, 17).

Ao demonstrar esta preocupação em se transformar por sua vez em heteroformadora, a Chica descobre que para criar oportunidades para que outros se formem é preciso adotar uma estratégia bem definida que possa ajudar a atingir este objetivo. Em relação aos filhos, ela diz ao deixar a família às vezes para se dedicar aos movimentos “... é um deixar que a gente... se a gente não deixar, quem sabe, a gente não sabe qual será o futuro deles, né... e a gente tem que fazer alguma coisa para que eles encontrem mais facilidade, não a facilidade de dar tudo na mão, também eles busquem meios para alcançar os objetivos na vida deles...” (HV, 25).

Em relação às outras pessoas da comunidade dos movimentos, dos agricultores em geral, ela desvenda a sua tática de heteroformadora, dizendo “... por muita dificuldade que a gente encontra, a gente começa a assumir mais responsabilidade e aí sempre a gente tem que dividir, às vezes quando a gente divide nem sempre as coisas surtem o mesmo efeito do que fosse enquanto é a gente né, mas de qualquer forma também tem que dividir” (HV, 21). Entramos aí de cheio na co-formação que é um mixto de heteroformação e de autoformação, é o meio de passar de uma para outra. Esta co-formação preconizada por Chica muitas vezes se materializa no casal (homem – mulher), mas também entre colegas através da colaboração recíproca, no fato de levantar as barreiras de defesa da pessoa, chegando a vulnerabilizar-se. Mas, precisa ter o cuidado neste processo para não assujeitar o outro, ao contrário, oferecer-lhe as oportunidades necessárias ao seu crescimento. É o que o mundo associativo tenta fazer. Mas, o “co” pode representar um perigoso caminho no cume da montanha onde se pode despencar seja de um, seja de outro lado se não existir reciprocidade.

5.4. As lutas coletivas (Grade de Análise 1.3.2. e)

A dimensão conativa da autoformação, ou seja, o nível prático do gesto, não podia encontrar expressão maior na narração da vida de Chica do que através de sua participação em lutas coletivas relativas a reivindicações de implementação e melhoria das Políticas Públicas para a comunidade e a região ou em defesa da qualidade de vida, enfrentadas no seio dos movimentos e

entidades nos quais se envolve, a exemplo da Associação Comunitária do Tombador, a Pastoral Rural, a Escola Família Agrícola e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Na luta regional contra o reflorestamento através “de grandes plantios de eucalipto” e contra “uma fábrica de celulose na cidade vizinha de Entre Rios” (HV, 06) que “a gente tava vendo que tava tendo uma desgraceira para esta região...” (HV, 06) houve um empenho coletivo porque Chica diz que “da minha comunidade conseguimos mobilizar um ônibus ou um caminhão, naquele tempo ônibus era complicado, fomos de caminhão...” (HV, 06). Este empenho em conseguir meio de transporte para ir manifestar a favor da qualidade de vida traduz uma manifestação de querer tomar conta, decidir, apoderar-se da formação adquirida e embora “aquele foi um dia assim, a gente via um monte de aflição, sabia que a gente tinha de fazer alguma coisa... (HV, 06-07) a Chica declara “a gente não parou por causa disto... e disso pra cá eu não parei mais de participar dos movimentos” (HV 07).

Em outra luta da comunidade para conseguir energia elétrica, que Chica descreve detalhadamente e onde teve um papel de destaque, ela opina dizendo: “...eu acho que foi um avanço muito grande, que era um sonho também que todo mundo tinha” (HV, 10). Ela enfrenta de um lado o seu próprio povo: “um desafio também que sentia e que muitas vezes se diz que santo de casa não faz milagre, mas quando, toda reunião que a gente tinha, quando eu chegava, o que achava bom é que o povo queria saber como é que tinha sido o andamento e em momento nenhum me cansava de tanto explicar, mas ainda assim eu via que o povo nem sempre ficava muito acreditando...” (HV, 10) e de outro lado o político tradicional que, como verdadeira ave de rapina, vem querer se apropriar dos méritos do benefício: “e depois de ter passado todo esse processo, aparece um deputado na comunidade querendo se aparecer, dizendo que ele tinha levado essa energia para a comunidade” (HV, 10). Fazem de tudo para evitar a presença de Chica: “aí ele marcou uma reunião lá com o pessoal ligado a ele, na Igreja, numa área perto assim da porta da Igreja, não falou nada com ninguém da Igreja, ia fazer mesmo do lado de fora. Eu peguei e fui pra dentro da Igreja, quando eles perceberam que eu estava dentro da Igreja, eles suspenderam a reunião e colocaram dentro de um bar, botou todo mundo pra dentro do bar, eles pensavam que eu não ia querer ir dentro de um bar né, aí eu peguei e fui pra dentro do bar...” (HV, 10). Mas Chica não abdica de seu papel de líder, aproveitando da oportunidade para se tornar heteroformadora em

relação ao povo de sua comunidade: “ eu pedi a palavra, aí eles fizeram a maior torcida para que eu fosse para o lado deles, que pensavam que eu ia elogiar né, só que eu não tava nem pra elogiar nem pra criticar, eu estava lá pra falar uma coisa que a gente sabe que a gente derramou o suor e que foi uma luta também da Associação, não foi luta de político nenhum...” (HV, 10 e 11). No seu discurso, Chica interpela o próprio deputado, deixando claro para o povo presente qual é o verdadeiro papel e a obrigação do político: “... se você como deputado, se você tivesse trazido esta energia, se houve alguma interferência, foi um papel seu, agora que isto é um projeto do “luz no campo” que houve muito trabalho da gente como Associação...” (HV, 11).

A ação de Chica é finalmente reconhecida pelo povo “aí quando comecei falar e que todo mundo, que eu achei uma coisa muito estranha, isto foi marcante, o pessoal comendo água lá no bar, e todo mundo batendo palmas, que a gente vê que o pessoal não é muito mais fácil elogiar quem vem de fora, né, do que ta elogiando quem ta lá” (HV, 11) o que leva a narradora a uma compreensão que a ajuda a dar forma a si mesma, a analisar o que realmente aconteceu, como foi e quais foram os meios que interferiram no processo de “dar forma a si mesmo” que se expressa na sua palavra de que “Agora o bom é que aquilo que a gente faz quando o povo sabe o que a gente tá fazendo, que toda a reunião que a gente ia, a gente fazia questão de passar para as pessoas...” (HV, 11). Este episódio também indica que a Chica adquira sua autonomia de ação e se emancipa cada vez mais em relação ao seu povo quando conclui que “tem outras pessoas que não despertaram ainda o interesse de se desenvolver, né, às vezes ainda fica achando que a gente é que tem que correr atrás dos políticos para fazer alguma coisa” (HV, 12).

Quanto ao envolvimento de Chica com a política partidária, poucas referências existem na sua narração de vida, a não ser através de um comentário relacionada à sua luta pela energia, onde diz: “eu achei também um grande desafio porque na época também entrei no PT (Partido dos trabalhadores)” (HV, 09). Só deixa entrever que a entrada neste partido nem sempre era de natureza a facilitar o contato nas esferas administrativas oficiais da época ou o relacionamento com políticos de outros partidos quando narra o episódio do encontro com o Vice-Prefeito de Alagoinhas, Judélio Carmo: “...depois que, sempre tem alguém que gosta de fofocar né, aí disseram pra ele que eu não vinha, que o Presidente era uma mulher, não vinha porque era do PT...” (HV, 09). Poderíamos nos interrogar sobre a falta de maior explicitação sobre este assunto

do envolvimento político-partidário na narração de Chica para podermos analisar melhor o papel do partido político como parceiro na trajetória de vida das pessoas e mais especificamente no seu processo de formação / autoformação. Estudar se os atos que decorrem dessa formação / autoformação contribuem na busca e na realização de sua emancipação e as tornam, por sua vez, heteroformadoras emancipadoras e não conformadoras, sabendo apropriar-se de um espaço de reflexão crítica entre a recepção e a transmissão de valores repassados. Devemos reconhecer que não houve espaço no âmbito desta pesquisa para averiguar estas questões, o que nos leva a admitir os limites da mesma.

CAPÍTULO VIII: BIOGRAFIA AGRICULTOR (LEÔNCIO)

1. Apresentação de Leôncio

Leôncio Manoel de Andrade nasceu em 19634 na comunidade de Salgado, zona rural do município de Monte Santo, na região semi-árida do norte do Estado da Bahia, numa família de lavradores, de dez filhos. A sua comunidade, à imagem de tantas outras no sertão nordestino, sofre dos efeitos da seca, o que provoca um êxodo rural que não vai poupar sua família. Desde menino, Leôncio vê seus irmãos partirem para São Paulo, sabendo já que será também o seu destino.

Mas, a região de Monte Santo, além das características sertanejas, é marcada pelo misticismo e pelas romarias seculares, expressão da profunda religiosidade popular de seus habitantes e pelo mito de Canudos, bem como de Antônio Conselheiro, imortalizado por Euclides da Cunha, na sua obra-prima “Os Sertões”. Foi o palco, no fim do século XIX, de uma das maiores manifestações de resistência camponesa diante do sistema opressor do latifúndio com a conivência da Igreja Católica, endossado pela recém-criada república, caracterizando, assim, a distância entre a população do litoral e do interior.

“O que os republicanos queriam enterrar? Um Brasil pobre, um Brasil arcaico, um Brasil messiânico, um Brasil Monárquico?

Mataram 25 mil jagunços e não enterraram esse Brasil.

Talvez seja esse o significado central de se retomar a história de Canudos 100 anos depois. Aprender a lição e não repetir o erro. Hoje, percebemos claramente que a retórica política era apenas retórica. Infelizmente, a vida do sertanejo não mudou, apesar das repúblicas. E esta descoberta, comprovada historicamente, faz com que Canudos permaneça como dor, como culpa, como história interrompida na nossa memória” (Janice, 1997, p. 129).

A estrutura fundiária da região aliada às constantes grilagens de terra, encobertas pelas autoridades judiciárias e policiais, a mando do poder político, tem provocado tensões

intermitentes e a violência, não raro, impera até hoje, inspirando filmes e novelas televisiva, a exemplo do “Pagador de promessas”.

O golpe militar de 1964 e o período da ditadura que segue serão contemporâneos da vida de Leôncio e só depois da relativa democratização do país, de 1984 em diante, é que ele vai realmente envolver-se nos movimentos comunitários e associativos, influenciado pela renovação da Igreja Católica, pós Concílio Vaticano II descrita na apresentação de Chica, no capítulo anterior (p. ...)

A bioscopia de Leôncio, elaborada a partir da narração feita por ele na entrevista biográfica, apresenta quatro grandes períodos de vida que passamos a descrever a seguir:

- 1963 – 1980: a infância e a adolescência na roça, no seio da família, que lhe inculca noções de filosofia de vida como a ética, a amizade, o bom relacionamento social. Tem contatos com a natureza, percorre as serras atrás das criações soltas. Aprende a ler e a escrever com os irmãos mais velhos, antes de ir para a escola formal aos 13 anos, onde faz o curso primário. Frequenta a igreja matriz, na sede do município, a nove quilômetros de sua comunidade, Salgado. É neste período que nasce o movimento das EFAs no Brasil e na Bahia.

- 1981 – 1982: à imagem de seus irmãos e da maioria dos jovens, Leôncio enfrenta na juventude as viagens a São Paulo, que o descalqueiam um pouco, no tempo em que, concomitantemente, conhece um trabalho pastoral diferente que chega na comunidade e provoca nele o início de um engajamento comunitário. É fundada no Espírito Santo nesta época a União nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

- 1983 – 1990: a sua primeira fase adulta se caracteriza pelas suas experiências profissionais em São Paulo onde, desta vez, permanecerá cinco anos, em duas estadias distintas, entrecortadas por um período de dois anos, na comunidade, ao lado dos pais, nos afazeres da roça. No final deste período, após o acúmulo de experiência no aprendizado profissional em São Paulo, opta por regressar à Bahia, firma-se no Salgado.

1991 – 2003: segundo período de vida adulta, esta fase marcará a fixação de Leôncio na roça, inclusive exercendo a profissão de agricultor, a formação da família com o casamento e o nascimento de suas duas filhas e, depois de conhecer a proposta da Escola Família Agrícola, se engaja intensamente na vida associativa, tanto na própria comunidade como na região. Assume responsabilidades nas associações, promove e participa de mutirões, enfrenta o Poder Público, reivindicando parcerias e melhorias da qualidade de vida. Amadurece e adquire experiência na liderança comunitária e no trato burocrático e administrativo dos movimentos e ingressa num curso de capacitação para agricultores que trata de associativismo, criações e manejo da terra. É no início deste período que é criada a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA) à qual a sua EFA se filia.

Concluindo esta breve apresentação de Leôncio, queremos ressaltar a progressão lenta e contínua do seu processo formativo antes de caracterizar a autoformação, quando além de apropriar-se do poder desta formação, torna-se “sujeito da ação ao mesmo tempo que é objeto desta formação”. Será preciso passar por uma alternância prolongada entre São Paulo, vida agitada, longe do berço natal, na zona urbana, mas onde o ganho é compensatório, e o sertão da Bahia, vida em compasso com a natureza, no meio da família e dos amigos, mas onde não se ganha dinheiro, para exteriorizar e concretizar, finalmente, o desejo de emancipação, de autonomia, numa determinação consciente.

Vimos, no caso de Leôncio, um exemplo de autorealização individual, traduzido através da “livre realização de si e dos objetivos que um indivíduo escolhe fixar para a sua própria vida” (Honneth, in Couceiro, 2000, p. 90), podendo considerar, junto a Couceiro, o conceito de autorealização como próximo ou mesmo traduzindo o nosso conceito de autoformação (Couceiro, 2000, p. 90).

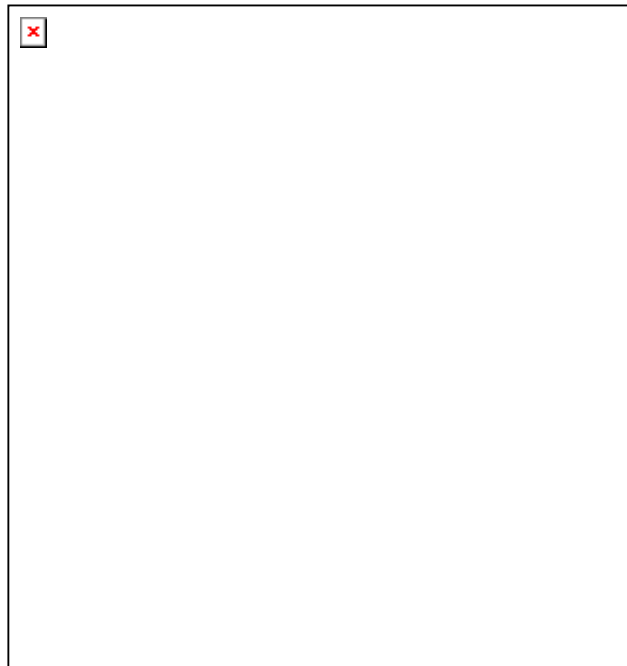
2. Mapas

MAPA DO BRASIL



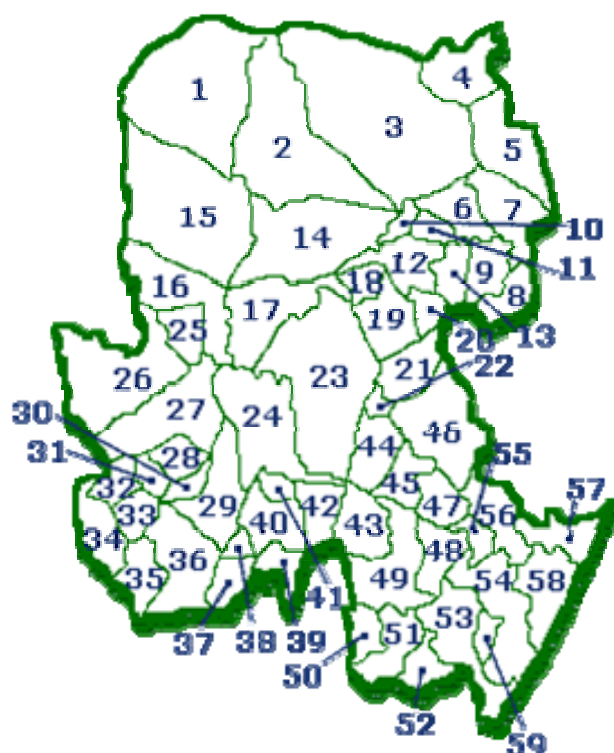
MAPA DA BAHIA

Divisão do Estado por Mesorregiões



MAPA DA BAHIA

Municípios da Mesorregião Nordeste Baiano



Microrregião Euclides da Cunha

16 - Cansanção

15 - Monte Santo

17 - Quijingue

02 - Canudos

25 - Nordestina

01 - Uauá

14 - Euclides da Cunha

26 - Queimadas

3.BIOSCOPIA DE LEÔNCIO MANOEL DE ANDRADE

ESPAÇO TEMPO	PERÍODOS E FASES	CONTEXTOS		MEIO FAMILIAR	FORMAÇÃO				MEIO SOCIAL							
		GEO-CULTURAL	SOCIO- HISTÓRICO		FORMAL		NAO FORMAL	INFORMAL	PROFISSIONAL	ASSOCIATIVO	RELIGIOSO	CULTURAL	POLÍTICO			
					ESCOLAR	NAO-ESCOLAR										
1963	I. Infância e adolescência na roça	Comunidade do Salgado – Monte Santo – BA Região Semi-Árida	Importantes romarias e peregrinações católicas	agricultores com 6 homens e 4 mulheres	Entra na escola primária municipal aos 13 anos		Aprende a ler e escrever com os irmãos mais velhos e com o pai. Já havia lido alguns livrinhos	Influência familiar: noções de filosofia de vida (ética, amizade, relacionamento social)	Anda muito nas serras, correndo atrás da criação solta da família		Frequenta a Igreja Matriz (Católica) na sede do município em Monte Santo (9 Km do povoado do Salgado)	Tem contato com a literatura popular tipo cordel (Ex: histórias de Lampião)				
1964		Próximo a Canudos: teatro da guerra liderada por Antônio Conselheiro	Golpe Militar	O filho mais velho da família vai para São Paulo												
1968		Ausência de prédio escolar	Fundação da 1ª EFA do Brasil - Olivânia, ES													
1975		Funcionamento de escolinhas particulares periódicas	Fundação da 1ª EFA da Bahia – Brotas de Macaúbas	Os irmãos estão indo, indo												
1976		Construção do primeiro prédio escolar municipal no povoado	Região de conflitos agrários													
1979		Vida difícil “Trabalhar e comer feijão puro”	Criação da AECOFABA													
1980		Filmes e minisséries de TV (O pagador de promessas)	Violência no campo													
1981	II. Juventude e descobertas “urbi et orbi”	Muda o sistema de atendimento pastoral da Igreja Católica: os padres organizam a comunidade		Primeira viagem a São Paulo a passeio (ida e volta)			Duas viagens a São Paulo		As idas e voltas para São Paulo “descalqueia” um pouco de sua vida: perde um pouco do sentido		Surge o Padre Manoel, que realiza um trabalho coma juventude: engaja-se nos trabalhos pastorais					
1982			Fundação da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil)	Todos os irmãos já se encontram em São Paulo										Segunda viagem a São Paulo: não gosta e volta		
1983	III. 1ª fase adulta: as experiências profissionais em		Início da redemocra- tização brasileira	Terceira viagem a São Paulo: permanece por dois anos			Mais duas viagens a São Paulo	Adquire experiência profissional na área de cozinha	Emprega-se em São Paulo no setor hoteleiro			Participa de jogos de futebol				
1984				Volta de São Paulo e permanece no Salgado por dois anos											Trabalha na roça Não vende nem criações nem roça para voltar a São Paulo	
1985																
1987				Quarta viagem a São Paulo: permanece três anos											Perfaz a sua aprendizagem profissional em restaurante	
1988		Promulgação da Constituição Cidadã													Emprega-se novamente em São Paulo no restaurante de firma industrial	
1989		Eleição direta para Presidente		Opta por voltar e afirma-se no Salgado												
1994	IV. 2ª fase adulta: a fixação na roça, o engajamento associativo – comunitário e a formação da família		Criação informal da REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido)	Constroi casa para morar			Outra viagem a São Paulo	Adora trabalhar na roça e planta feijão, milho, mandioca, melancia, abóbora, etc...		Associa-se ao Sindicatos dos Trab. Rurais	“Deus está dentro de tudo”	Luta com a Prefeitura local para obter apoio para a EFA e a Associação Local				
1996		Jovens de M. Santo fazem curso de monitor – Príuma, ES	Nasce a primeira filha											Participa de reuniões em Monte Santo com os futuros monitores da EFA		
1997		Criação legal da REFAISA												É dono de motor de desfibrar sisal e dá trabalho para algumas pessoas(até 08 ou 10 quando o preço do sisal é bom)		
1998		Fundação da Associação da EFA de Monte Santo– AREFASE												Trata das questões burocráticas da AREFASE e da Associação Comunitária Local		
1999		É construída a sede da Associação Comunitária	Fundação da Assoc. Comun. do Salgado	Nasce a segunda filha										Trabalha e organiza mutirões para a construção da EFA e da Associação Local		
2001			É construída a EFA na Fazenda Pimentel, distante de 25 Km da sede (Monte Santo)	Passeia em São Paulo										Ingressa num curso de Capacitação na EFA que trata de associa- tivismos, criações e manejo da terra.	Eleito Tesoureiro da AREFASE	
2002																Eleito presidente da Assoc.Comun Local Reeleito tesoureiro da AREFASE
2003																Eleito Coordenador geral da AREFASE
										Participa ativamente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais como sócio		Organiza festa com churrasco para inauguração da sede da Associação Local				

4. Itinerário de vida

Para tentar captarmos melhor os sinais de autoformação na vida de Leôncio através de sua Bioscopia, procuramos identificar alguns acontecimentos de sua vida que tiveram uma influência nela e que, principalmente, deram lugar a ações concretas. Uma vez identificados estes acontecimentos, fomos agrupando para cada um deles as ações concretas correspondentes. Depois deste trabalho de identificação de acontecimentos e de agrupamento de ações, passamos a dispor de seis grandes temas, ou seja:

1. A dificuldade da vida no sertão nordestino e o êxodo para São Paulo;
2. As influências familiares: a filosofia de vida do pai;
3. A mudança no sistema de atendimento pastoral da Igreja Católica e o trabalho do Pe Manoel;
4. O contato com a natureza;
5. O casamento;
6. O surgimento da EFA.

Lembramos aqui que consideramos como acontecimento aquilo que acontece na vida da pessoa sem a sua interferência direta e que desencadeia uma série de fatos e ações que elas sim, já dependem da vontade e da determinação do ser humano. Colocamos, neste caso específico, como o acontecimento ‘casamento’ que, é claro, exige vontade e é provocado pela pessoa, mas respeitamos aí a própria linguagem “Acho que um acontecimento foi o casamento...” (HV, 12) e conseqüente interpretação que o Leôncio deu a este fato na sua narração, caracterizando o casamento como sendo algo “... que Deus já deixou para isto... para você seguir...” (HV, 12).

Em seguida, analisamos em cada tema deste e à luz da narração de vida de Leôncio se houve transformação das ações em novas formas de agir e como este processo se desenvolveu ao longo da vida, caracterizando a formação / autoformação, que é foco desta investigação e um dos objetivos deste trabalho. Elementos da formação da pessoa como a heteroformação e a ecoformação poderão aparecer aqui porque, além de fazer parte da vida do ser humano, estes tipos de formação ajudam a diferenciar ainda melhor a própria autoformação.

4.1. A dificuldade da vida no sertão nordestino e o êxodo para São Paulo

“... e as coisas muito difíceis, logo a coisa aqui eram difíceis, era difícil, a gente trabalhar e comia muito feijão puro, era difícil a vida né, e meus irmãos foram indo, foram indo...” (HV, 01). Leôncio não esconde, ao longo de sua narração de vida, as dificuldades de sobreviver no clima semi-árido nordestino. Em vários trechos da narração, o locutor vai enfatizar esta dificuldade com palavras fortes: “... passamos uma vida meia amarga porque as coisas antigamente não eram fáceis, eu quando nasci, meu irmão mais velho acho que logo já foi para São Paulo...” (HV, 01) e relacionar a dureza da vida com as condições climáticas do semi-árido “... a gente vive, né, uma vida também que não é fácil, nossa região é uma região carente de chuva, muito seca...” (HV, 03), insistindo sobre o caráter cíclico das secas: “... mas, se tem um ano bom de chuva tem dois anos que a gente passa dificuldade né, dificuldade financeira...” (HV, 03). Além das dificuldades decorrentes do clima, o narrador toca no assunto das famílias numerosas que durante séculos caracterizou o meio rural, o que rendia a vida mais árdua ainda: “... meu pai teve 10 filhos...” (HV, 01) e “a coisa não é fácil para quem é pai de família, cuidar de sua família direitinho, fazer tudo pelo filho pra ver se não falta nada...” (HV, 03).

Uma das conseqüências mais generalizadas de todas as dificuldades descritas por Leôncio e relacionadas à vida no sertão é, sem dúvida, o êxodo rural em grandes proporções que se traduz através de um fluxo migratório que leva a São Paulo parte considerável da população nordestina. Não foi diferente na família de Leôncio: “... eu, o último dos homens, que nós éramos 6 mulheres e 4 homens, e só tinha 3 meninas mais novas do que eu e acabaram todos indo pra lá...” (HV, 01) e nem nas famílias do seu povoado: “... também andava na casa dos meus amigos (em São Paulo), né, as pessoas do Salgado, ...” (HV, 25). O fato é que as dificuldades inerentes à vida no semi-árido nordestino somados ao êxodo dos irmãos e de muitos amigos movidos por “aquela coisa de sair para a cidade grande né, aquela ambição, todo mundo, a gente só ouvia: ‘não, vou ter 18 anos, vou direto para São Paulo...’” (HV, 01) fizeram com que Leôncio acabou sucumbindo: “... e eu fiquei nessa também, né, não tinha muita vontade, não, mas tinha um pouco de ambição...” (HV,01). Já demonstra naquele tempo o pouco entusiasmo por São Paulo que

acabará contribuindo mais tarde pela opção de voltar e fazer sua vida por aí mesmo no rincão natal.

Mas, se o fato de decidir pela ida a São Paulo constituir já uma ação que surge da iniciativa de Leôncio, outra segue imediatamente que o faz voltar “eu fui com 18 anos, mas fui lá só pra passear e voltei...” (HV, 01) e como se a primeira experiência não foi suficiente para tomar rumo na vida, ele vai repetir a dose o ano seguinte “... e com 19 anos eu acabei indo também, mas nunca gostei, acabei voltando, já tinha um envolvimento com a Igreja e com alguns movimentos na época” (HV, 01).

Esta época da vida de Leôncio que definimos na bioscopia como a fase II “Juventude e descobertas” será muito importante porque além de ter rompido com o isolamento cultural e físico da fase de infância e da adolescência na roça através de suas primeiras viagens a São Paulo, surge a descoberta de uma Igreja diferente e dos movimentos sociais que passaremos a analisar no item 3 deste ponto. Esta busca de rumo e de afirmação na vida faz objetos de comentários um tanto desabusados que comprovam uma certa instabilidade e hesitação em relação a decisões que envolvem o futuro de Leôncio: “ É com minhas idas e voltas né, que com 18 anos já comecei assim, pra São Paulo, ia e voltava, mas eu acho que, e aí também descalqueia um pouco a vida da gente neste sentido, né este caminho, você indo e voltando, você perde um pouco do sentido né” (HV, 08).

Esta fase será, portanto, estruturante para a formação de Leôncio que ainda não se apropriou plenamente do poder sobre a mesma. Precisar-se-á de um certo tempo para que se operem as transações que possibilitem a passagem da hetero e da ecoformação para a autoformação.

Este vai e vem a São Paulo ainda não vai acabar, mas depois destas duas primeiras viagens podemos dizer “relâmpago” à capital paulista, Leôncio toma uma decisão baseada “Dentro da questão financeira... porque pedra que se mexe não se cria limo, né, é como na vida da gente eu cheguei à conclusão que eu tinha que morar ou lá ou tinha que morar aqui” (HV, 22) e “trabalhei duas vezes em São Paulo, trabalhei de 83 a 85 e de 87 a 90” (HV, 22). A intenção era clara, a decisão tomada mostrava mais firmeza: “... eu ia, não desfazia nada daqui, porque eu não tinha

plano de morar lá (em São Paulo) (HV, 22). Aí sim já aparece, a nosso ver, uma manifestação clara da transformação do acontecimento em ação, uma ação planejada, com objetivo de preparar a volta definitiva e de poder dizer: “E São Paulo, né, além de ter me ajudado muito financeiramente aqui, né... então foi isto que acabou me ajudando, se eu tinha criação não vendia, se eu tinha roça eu não vendia, eu ia e voltava sempre, vinha trazendo um dinheirinho e as muitas coisas, então quando as coisas estavam aqui em pé acabava ajudando na questão financeira...” (HV, 22).

Entre os dois períodos de trabalho em São Paulo, Leôncio fica dois anos inteiros na Bahia “... e passei dois anos aqui, até dois anos de grandeza, mas pra dizer que só o outro, só tinha feijão e farinha, tinha muito...” (HV, 23), como se fosse para matar a saudade e testar a si próprio para ver se já estava pronto para ficar, mas tem de admitir “... agora outra coisa não tinha, não tinha como ganhar dinheiro, e eu optei por ir em São Paulo de novo...” (HV, 23).

Finalmente Leôncio confirma o que vinha se desenhando há tempos e que demonstra que realmente vem seguindo uma estratégia que visa o objetivo fixado, ou seja, já volta definitivamente à vida no sertão: “... mas trabalhei lá três anos, Thierry, a questão financeira me ajudou muito, acabei comprando várias coisas aqui (em Salgado), lá não (São Paulo), terreno, roças, madeiras e coisas de casa e acabei quando foi em 90 eu optei por vir embora...” (HV, 23). O narrador ainda acrescenta para mostrar que a decisão não foi fruto de um sentimento passageiro: “... e só voltar (a São Paulo) por causa da precisão, mas não tinha mais plano de voltar, é de me afirmar aqui né...” (HV, 23). É interessante notar que a temporalidade é fator de peso no processo de tomada de consciência e finalmente de decisão na vida de Leôncio. Passaram-se vários anos entre a primeira ruptura com a infância e a adolescência na roça representada pela primeira viagem a São Paulo e a opção da volta definitiva para construir seu futuro.

Esta decisão vai ter um peso imenso na vida do narrador, tanto do ponto de vista familiar quanto profissional e social e ele arca com as conseqüências dela, dando prova de que houve autoformação e apropriação da mesma, transformando meros acontecimentos em ações

estruturantes para o resto da vida, gerindo estas mudanças: “... e aí vim e não me arrependi não, tou aqui até hoje...” (HV, 23).

4.2. As influências familiares: a filosofia de vida do pai

As influências familiares vão desempenhar um papel importante no desenrolar da vida do entrevistado. A Bioscopia nos revela o quanto esta influência familiar vai se repercutir sobre os vários fatores e as grandes ações que compõem a vida de Leôncio. Além disso, ao ler sua narração de vida, percebe-se nitidamente a grande admiração que o narrador nutre pela pessoa do pai: “Quanto à minha vida pessoal, eu sou uma pessoa que aprendi com meu pai...” (HV, 02) e nos faz compreender isto quando descreve enfaticamente alguns ensinamentos paternos que se tornam, sob certos ângulos, uma verdadeira filosofia de vida. Desde o início da narração vamos aprendendo assim com o genitor de Leôncio que “É bom primeiro respeitar os outros para os outros respeitar a gente né...” (HV, 02). E talvez o filho atribui ao pai a sua tendência para o bom relacionamento social que construiu no seu meio, dizendo “... tocar a vida, tocar a vida pra frente, então aprendi muito com meu pai. Meu pai é uma pessoa muito amigüeira e eu também” (HV, 02). Até mesmo quando fala de como aprendeu a ler e escrever antes de ir pra escola municipal aos treze anos, Leôncio cita o pai “Isso foi na convivência com os outros, com os irmão né que era dos mais novos e meu pai também” (HV, 04).

O acontecimento como tal da influência familiar, centralizada na pessoa do pai, vai repercutir de maneira significativa na sua própria vida familiar e podemos interrogar-nos sobre a constatação de que Leôncio em nenhum momento de sua narração menciona a sua mãe. Talvez seja aí o reflexo da tradicional sociedade rural nordestina, baseada no patriarcado, onde o papel do homem é preponderante diante da mulher, na sombra do marido, mas afeita aos afazeres domésticos e mão forte nos trabalhos da roça. O próprio entrevistado acaba revelando a este respeito que a sua esposa questiona às vezes este estado de coisas, quando nos diz “às vezes minha mulher diz ‘às vezes deixa até de tá comigo para ta lá com os amigos’ eu digo é bom ta lá juntos com os amigos né, a gente se diverte, às vezes joga uma bola, depois você senta, toma uma cervejinha, eu adoro isto aí...” (HV, 02).

A família também está na base da formação escolar formal e não formal recebida por Leôncio na fase da infância e da adolescência. A inexistência de escola pública no povoado do Salgado, como na maioria dos povoados do sertão nordestino até um passado bem recente, faz com que o Leôncio só comece a freqüentar a escola formal aos 13 anos, mas “... foi muito pouco a escola que eu fui” (HV, 04). Deixemos a palavra com ele mesmo sobre este assunto: “... eu quando fui pra escola já estava com 13 anos e acabei estudando uns 3 ou 4 anos com este professor (municipal)... Uma coisa muito interessante nesta história é que eu era muito bom em matemática, quando fui pra escola eu já havia lido alguns livrinhos mesmo sem nunca ter ido pra escola, mas eu tinha aprendido a ler e escrever e contar, eu tava muito esperto nas contas...” (HV, 04). Como acontecia em muitos lugares do sertão naquele tempo, as famílias, diante da ausência total do poder público, tomavam a iniciativa, por conta própria, de convidar professores de fora e “dava aula em casa e às vezes vinha uma escolinha assim particular, pros outros mais velhos e outros nenhum ficava sem escola não, só que era escola muito assim uns dias, escola paga e acabava sendo assim, agora escola mesmo assim num prédio pra vir um professor assim que nem agora, foi só em 1976...” (HV, 05). E “Foi na convivência com os outros, com os irmãos né, que eu era dos mais novos e com meu pai também...” (HV, 04) que Leôncio chega na escola sabendo ler, escrever e fazer as contas “... e de certo, cara, depois de sete ou oito anos que a gente já vai né, os outros que vão para escola, que iam antes, aí a gente ia pegando...” (HV, 05). Também data daquela época o contato com a literatura popular que deduzimos ser a de cordel, veículo da cultura nordestina há décadas: “Aí também e naquele tempo o pessoal tem lá muito interesse, e nós se interessava em ter aqueles livros, não era de piada não, sei lá de quem era, e a gente se interessava, aí acabava aprendendo mesmo, assim livrinhos bem bom mesmo, sei que eram livros que falavam de Lampião, de assuntos assim, com poucas páginas, bem pequenininho, a gente pegava e quando era com duas horas já tinha lido” (HV, 05). Mesmo depois de ter terminado o ciclo na escola (4 anos), a família ainda lhe propicia alguma oportunidade “e depois eu tive ainda alguma escolinha particular...” (HV, 04).

E a autoformação dentro de tudo isto? Parece-nos que os acontecimentos que decorrem da influência familiar tais como os ensinamentos do pai, a formação formal escolar e não escolar, não formal e informal, o contato com a cultura popular vão gerar na vida de Leôncio ações concretas que procuram o sentido mais profundo da vida, a valorizar o meio e as pessoas através

de uma convivência mais amigável. Os relatos do seu relacionamento tanto na região do sertão quanto em São Paulo são testemunhos disto: "... eu tenho amigos aqui dentro do povoado, dentro do povoado vizinho, tanto faz chegar na Tapera como na Engorda, como na Lagoa do Saco, onde eu chego pra mim que eu tá em casa, não tenho dificuldade..." (HV, 03) e quando organiza uma festa na Associação da qual é Presidente, para festejar o término da construção da sede: "... o povo se entusiasmaram, muita gente daí pra cá quando viram aquela festa tão bonita, aquele trabalho reconhecido, muita gente daí pra cá já entrou de sócio e paga em dia" (HV, 15 e 16), ou ainda na região quando fala, convicto, do valor do mutirão, citando o exemplo da construção da Escola Família Agrícola, da qual era, na época, tesoureiro: "... e aí os próprios alunos e os pais de toda a região, foi por mutirão, dois anos de mutirão, foi até construída, não toda, mas as primeiras construção né, hoje é uma coisa bonita porque a gente valoriza assim o que faz e valoriza o que tem, é como diz o ditado "tudo que a gente faz com o suor, tem que valorizar o que tem..." (HV, 16). Em São Paulo também reencontramos as mesmas características "... acho que São Paulo como experiência para a minha pessoa foi muito bom, amizade também é muito boa, trabalhei numa firma que tinha um grupo, todo mundo era amigo, até hoje mesmo muitas pessoas me telefonam e tem treze anos que eu saí de lá..." (HV, 26).

Uma ação concreta que decorre diretamente da sua formação formal e não formal, que a família lhe propiciou, e onde mencionou "...que era muito bom em matemática..." (HV, 04) é o fato dele assumir o cargo de Tesoureiro nas duas associações da qual participa da diretoria: "... e agora sou mesmo Tesoureiro né..." (HV, 02) e "... e aí naquela Assembléia saí como tesoureiro e fiquei por dois mandatos..." (HV, 09). E não são cargos de fachada não, porque ele descreve suas atividades: "... você também tem a questão financeira que é uma das coisas que leva tempo também né, na 6ª feira o tesoureiro mais o presidente, nós não pode perder porque além disto ainda tem o movimento de dinheiro... e você tem que tá atento toda hora né, e porque tem conta nossa no Banco do Brasil e é no Euclides da Cunha e às vezes ir para Euclides já perde o dia né, pra você ir lá tirar um extrato, um talão de cheque..." (HV, 10).

Finalizando este ponto dentro dos itinerários de vida de Leôncio, citamos uma frase da sua narração que parece-nos a explicitação clara de que houve um processo de autoformação a partir

de acontecimentos que geraram ações: “ ... mas se você não tiver a prática, se você não for pra luta, você não tem experiência rica não...” (HV, 17)

4.3. A mudança no sistema de atendimento pastoral da igreja Católica e o trabalho do Pe Manoel na Comunidade

A Igreja católica sempre esteve presente no sertão nordestino e marcou a cultura e a religiosidade do seu povo. Alguns lugares, todavia, se tornaram marcos referenciais na fé do sertanejo e Monte Santo é um deles. Desde o século XVIII, o lugar atrai milhares de romeiros duas vezes por ano, na Semana Santa e no início de novembro na festa de Todos os Santos, no caminho da Santa Cruz, via sacra de três quilômetros em que se erigem, a espaços, vinte e cinco capelas de alvenaria indo ao topo de uma serra, o que levou Euclides da Cunha a chamar o lugar de “monumento erguido pela natureza e pela fé, mais alto do que as mais altas catedrais da terra”. A presença ali de Antônio Conselheiro nas suas andanças pelo sertão antes de se fixar em Canudos em 1893, só reforçou a tonalidade mística de Monte Santo.

É nesse clima de misticismo que “a gente tava bem pequenininho, a gente ia na Igreja, lá em Monte Santo né, na Matriz, porque não vinha Padre aqui, era a coisa mais difícil...” (HV, 06). Mas, dois acontecimentos importantes vão surgindo concomitantemente na vida do Leôncio em relação à Igreja, acontecimentos que não somente terão uma importância para a comunidade como um todo, mas também terão desdobramentos concretos na vida do entrevistado. A bioscopia mostra como certos desdobramentos e ações são decorrentes desses acontecimentos. O primeiro deles consiste numa mudança significativa, consequência tardia do Concílio Vaticano II, no atendimento pastoral da Igreja católica. “... mas na minha juventude isto acabou e mudou o sistema da Igreja e acabou padres vindo fazer trabalhos na comunidade e a comunidade arranjou uma pessoa que é interessada em fazer trabalho semanal...” (HV, 06). E outro acontecimento é descrito assim: “...por sorte até minha e de outras pessoas e muita gente no município foi um Padre que chamava Manoel que era uma pessoa do Paraná, muito amigo, era uma pessoa e acabou simpatizando a juventude né, os jovens e as jovens também, e dentro do trabalho nós fomos se engajando por aí...” (HV, 06). É o início de uma longa caminhada, a descoberta de outra dimensão social, a partir do religioso: “...todo movimento da Igreja se fazia aqui no povoado, só

aqui não, em todos os povoados em vez de você ter de ir lá no Monte Santo, aí fazia no caso semanal, que outros movimentos de crianças, de jovens, muitos movimentos assim, é como é que se chama, catequese, e aí entrando no movimento da Igreja, não é só na Igreja, nos movimentos e que os movimentos faziam tudo isto” (HV, 06). É toda a questão da dimensão humana que entra na definição do “movimento” evocada por Leôncio: “Eu acho que movimento, que diz que você, por exemplo, tem que ser uma pessoa humana, não é só tar na Igreja, mas você tem que ser uma pessoa humana, você tem que saber tratar esses movimento que mobiliza o povo para qualquer movimento social, político, sindical, todos esses movimentos que é o movimento do povo né, dos seus direito, que ensina a ter o conhecimento do que você tem direito ou não, como você deve agir dentro do seu, né, cobrar do poder público, você tem de saber dos movimentos como é que cobra, de que jeito... (HV, 07).

Mesmo se Leôncio admite que “...o mundo também ensinou muito a saber o que é... ter os direitos...” (HV, 07), a narração deixa transparecer claramente que é a partir dos trabalhos realizados na própria comunidade, pela Igreja através do pe Manoel, que despertou para o engajamento sócio-comunitário, o que virá a acontecer de fato alguns anos mais tarde, depois das viagens a São Paulo e das experiências profissionais vividas até. Aliás, esta influência da Igreja no surgimento da vida associativa na comunidade e na região fica muito clara na análise do entrevistado quando comenta a própria associação local: “... ela nasceu mais por um grupo já daqui da Igreja né... e daí surgiu a associação e aí eu na minha opinião eu acho que das que eu conheço dentro da região, esta associação é mais organizada, por causa disto, porque vem de um grupo que já veio da Igreja, um grupo organizado e já ciente das coisas, não pegou aquele povo espedaçado...” (HV, 14) e ainda acrescenta “... não vamos fazer uma associação porque vai vir um projeto, interessado num projeto, porque é muito perigoso estas coisas então, já foi um grupo né, já bem, eu acho nossa associação é um grupo... (HV, 14).

Já vimos que estes acontecimentos ligados à ação da Igreja católica aconteceram numa época de hesitação e incerteza na vida de Leôncio, mas essas influências, junto às exercidas pela família como já analisamos no ponto anterior, desembocaram na decisão de voltar definitivamente à terra natal: “Muita gente me chamava de doido, né, porque eu ganhava muito dinheiro, e solteiro ganha muito dinheiro em São Paulo, pra sair de lá pra vir pra este sertão brabo aqui, o cara tem

que lhe chamar de doido, mas eu tinha meus motivos né, meus pais moravam aqui sozinhos, já de idade...” (HV, 12).

Mesmo se, à primeira vista, Leôncio deixa transparecer que o motivo de voltar á sua região é causada pelo seu desgosto com a cidade grande “... eu nunca gostei de morar em capital, daquela correria não, seu sou muito, eu vivo muito, eu prefiro morar aqui nos meus apertos do que lá mais folgado...” (HV, 12), ele reconhece que esta volta “... é exatamente uma das coisas que me marcaram a minha vida...” (HV, 12) e mais longe explica “Eu acho que a pessoa quando tá dentro desse movimento, desses trabalhos, Thierry, a pessoa acaba madurecendo muito né, você... é como eu disse antes, a gente quando vê o mundo e vive aqui várias experiências, você também vai aprendendo e você além de aprender, você vai adquirindo experiência...” (HV, 16).

Este processo de formação/autoformação gerido a partir dos acontecimentos leva tempo pra acontecer, não é assim de um dia para o outro não! No caso de Leôncio fica muito claro que se passaram vários anos antes de realmente se apoderar desta autoformação, de transformar em ações os acontecimentos e de vivê-las plenamente, consciente do que está fazendo.

Depois de voltar de São Paulo para o Salgado, a bioscopia nos mostra que ainda vão se passar anos até o momento de assumir responsabilidades nas associações. O próprio Leôncio experimenta essa questão da temporalidade quando fala “... eu acho que todo trabalho, todo movimento tem que, é como diz o outro, demora entrar mas quando está dentro, a coisa facilita bastante” (HV, 06).

4.4. O contato com a natureza

O contato com a natureza para quem nasce e se cria na roça é inevitável. Desde cedo, as crianças sertanejas têm contatos com as plantas e os animais e criam com eles uma relação de intimidade. Não foi diferente para Leôncio. O pai, agricultor e criador, tirava o sustento de seus dez filhos de suas atividades na roça. Desde pequeno, Leôncio ajudou seu pai “... quando morava mais meu pai, ele criava muito solto, há uns anos atrás, eu era mais jovem, né, que eu andei muito nesta serra, correndo atrás de criação...” (HV, 21). E devia correr muito mesmo porque criar solto

naquele tempo significava que os animais andavam a vontade nas serras a procura de pastagens nativas e outros tipos de alimentação vegetal que a natureza oferecia. “...mas era um criar diferente”, explica Leôncio, “porque criava não tinha trabalho, não tinha trabalho de manejar, e aí chegou uns certos tempos que eles começaram a cercar e não foi somente pai, não, foi todos os moradores que criavam, né, e aí todo mundo teve que optar para criar cercado dentro de sua propriedade...” (HV, 21). “Criar cercado” continua o narrador “...você tem que tar no remédio, tem que tar na ração, mesmo você tendo comida, você tem que tar ali...” (HV, 21).

Este contato precoce com a natureza, através das andanças na serra, despertou em Leôncio, apesar de que “...hoje é muito mais complicado...” (HV, 21) o gosto pela atividade agropecuária “...agora minha paixão é criar, vaca não tenho muita paixão não, agora ovelha e cabra minha paixão é criar, se pudesse, se tivesse como criar eu criava mesmo, porque adoro mexer com animal, adoro zelar, porque eu não gosto de ver passar fome, aí é complicado...” (HV, 21) e ele admite: “É, eu tenho uma criaçãozinha de cabra e ovelha, não é pra negócio, não... é só pra o custo da casa.” (HV, 21). O mesmo sentimento nutre para a plantação, embora relativiza este por causa do medo de perder a safra: “Primeiro que adoro trabalhar na roça, só que às vezes perde a animação né, você plantar pra perder a safra, você diz ‘vou perder a safra’, você vai indo, você fica até desacreditado, desacreditado de Deus não... tem vez de dizer ‘vou cultivar aquela roça até pra plantar feijão’, às vezes você, em vez de cultivar toda, você... não, só a metade que eu não sei o que vem... mas eu adoro trabalhar na roça, planto feijão, milho, mandioca, melancia, abóbora, estas coisas e fazer que só o outro, eu, graças a Deus, na minha idade, acho que nunca comprei, nunca faltou... eu acho que nunca comprei nem feijão nem farinha...” (HV, 19).

Temos aqui exemplos de ecoformação porque o Leôncio vai demonstrando domínio na arte de criar e plantar, embora tenha consciência de que precisa de “ técnicas de melhoramento para a nossa região, porque nossa região com poucas chuvas, se você não tiver técnicas... pra você ter uma chuva num ano e passar mais um ou dois sem chuva, se você não tiver técnica até de criar ou de se trabalhar na roça, você não vai a lugar nenhum...” (HV, 31) e de que “... às vezes mesmo com pouca chuva se possa sobreviver nessa região, muito difícil como já falei da falta de chuva, mas se você não tiver técnica muito mais difícil fica, né...” (HV, 31).

Aí entra a capacitação que a escola Família Agrícola oferece “é um curso de agricultura, nós tamos lá, eu acho que com 24 pessoas, tem os ex-alunos envolvidos e os agricultores da região e agora neste primeiro curso que começou agora em março, eu só pode ficá lá um dia que é três dias né, mas a Deus querer a partir do mês que vem vou poder participar do resto que são acho que dez sessões, né, de 3 dias por mês, todo começo de mês... (HV, 13). Leôncio, embora alegue que “...estudar eu tenho até vontade de estudar mas agora o tempo... vontade tem, mas a gente envolvido com estas coisas, muito trabalho, acaba sobrando uma carga e aí fica difícil de estudar...” (HV, 13), mas “...eu adoro um curso, seja pequeno, seja cursinho de duas semanas, seja... este mesmo não quero perder mais estas nove sessões que faltam, eu quero tar nelas todas, é um curso de agricultor... espero que... os temas eu acho que é rico, é curso de Associativismo, é pra aprender cuidar das criações e manejo da terra e o curso é mais ou menos dentro da nossa realidade né, é muito importante...” (HV, 13).

O acontecimento que na vida de Leôncio representa o contato com a natureza, além de provocar nele o gosto pelas atividades agropecuárias, suscita ações concretas como a de criar, de plantar, de participar de curso de capacitação nesta área. Existem aí indícios de um processo de autoformação, mas parece-nos prematuro ainda afirmar isto de maneira categórica. Parece não existir ainda nestas ações a carga toda de energia, de apropriação do poder da formação recebida. Além do mais, o curso de capacitação, por exemplo, estava ainda bem no início e não sabemos até que ponto o Leôncio realmente participou dele com assiduidade.

Há uma outra questão na narração de Leôncio a respeito das atividades da roça que é interessante analisar um pouco mais. Trata-se de um motor de sisal do qual é dono e lhe permitiu “...tendo até um lucrinho aí no meu sisal e tou até na roça com o motor, na roça aí de um rapaz... E já tou lá na quarta semana e tá sobrando até um dinheirinho, até os meninos tão lá trabalhando e eu vou de manhã e de tarde e eles também tão com seu dinheirinho” (HV, 20). O fato de possuir um motor para desfibrar o sisal faz de Leôncio um empregador “O bom do motor é que você dá ganho para oito ou dez pessoas... o ruim é quando, é como eu tou falando, é quando o preço tá muito baixo, barato, mas quando ele tá neste preço, sobra dinheiro para todo mundo. É como uma firma, você, por exemplo, tem um que ganha 20, outro ganha 50, outro ganha 30, outro ganha 100, quando é no fim de semana todo mundo tem um dinheiro...” (HV, 20).

Leôncio é consciente de que, de certa maneira, é um privilegiado “... eu às vezes tenho essa facilidade, mas eu sei que tem muita gente que passa no apuro...” (HV, 20) e talvez seja por isso que se sente também mais disponível para as associações do que os outros “...eu vejo muita gente às vezes ter até vontade e não vai às vezes até por causa da situação financeira...” (HV, 03) e quando se refere à questão do tempo a serviço das associações ele deixa subentender que de certa forma é um pouco mais fácil para ele “...às vezes não é todo mundo que pode perder um dia ou dois, porque se perder vai faltar a feira no dia, no final de semana falta a feira...” (HV, 03). Avaliamos que houve neste caso específico, a partir de determinado acontecimento, uma ação concreta em que novas formas de agir apareceram: “...e se o movimento não se paga, a gente tem que fazer por vontade mesmo por, ou você tem vontade ou saber o que está fazendo, senão você não coisa não, e aí é assim” (HV, 03). O que nos permite afirmar que neste caso está tendo um processo de autoformação.

4.5. O casamento

Quando é questionado sobre os grandes acontecimentos que marcaram sua vida, que lhe deram uma certa direção e foram determinantes, Leôncio cita o seu casamento em primeiro lugar: “Acho que um acontecimento foi o casamento, principalmente eu que casei com 31 anos, já com 31 anos, o cara pra casar é um acontecimento né envolvente, não deixa de não ser o casamento...” (HV, 12). Para ele “... o casamento é uma coisa que Deus já deixou para isto, a gente tem, é um compromisso da gente...” (HV, 12) e enfoca principalmente que “família é uma responsabilidade e uma coisa boa...” (HV, 12) e passa a comentar que “... a gente pensa que é responsabilidade a mais na vida da gente é ruim, mas não é não, é uma coisa boa...” (HV, 12) e a fazer comparações interessantes: “...é uma coisa que para lhe prender, é como uma rédea no animal né, o cara diz a rédea no animal é ruim, mas não é não, aí é para você seguir, eu acho que é uma coisa que Deus deixou mesmo pra aquilo né Thierry, você só passa a ter muita responsabilidade mesmo quando você, principalmente, quando você tem família...” (HV, 12). Em vários trechos de sua narração, o Leôncio faz prova de um senso analítico bastante desenvolvido e isto também é o caso a respeito do assunto casamento e família. Esclarece primeiro que “...acabei me casando com 31 anos, já tenho uma outra família(a primeira é a dos pais) e tenho duas filhas, uma com sete e outra com

quatro anos, a mais velha já tá no segundo ano (primário)...” (HV, 05). E depois passa a analisar “...e aí é assim, é como tô falando, a vida não é fácil né, mas a gente, dentro das coisas difíceis, a gente querendo né, tendo vontade e saúde né, a gente vence...” (HV, 05). Em outro trecho, sempre a respeito de casamento e de relacionamento, Leôncio comunica sua experiência em forma de análise: “...é como a pessoa depois que casa, né, se você disser não, eu vou casar e vou viver bem mas você não vai relevar certas coisas, você não vive não, você tem que relevar da mulher, tem que relevar dos amigos às vezes né, porque você não vive num grupo de gente cem por cento, às vezes uma pessoa lhe respeita, outras vezes não, mas não é porque uma pessoa não lhe respeita que você vai meter os pés pelas mãos...” (HV, 02). Outra análise interessante do narrador trata dos filhos na vida do casal: “...uma coisa interessante de família também é quando eu morava em São Paulo, meu cunhado dizia um filho na vida de uma pessoa muda completamente e eu ficava pensando mais muda porque homem, não muda nada, e depois que eu tive filho é que eu vejo o tanto que filho muda a cabeça de uma pessoa, filho acho que não sei se é porque é sangue, mas é uma coisa muito importante pra quem, acho que filho na vida de um casal é uma coisa de muita importância...” (HV, 12).

Evocando dificuldades que surgem no relacionamento com a família, Leôncio não esconde que sua participação e o seu envolvimento nos movimentos, que às vezes o leva a se ausentar repetidamente e que ele chama de “... amor também, é paixão, é vontade né, paixão mesmo” (HV, 05) pode suscitar reações questionadoras por parte da companheira e “...às vezes tem que lutar contra a própria família né, hoje até a mulher mesmo às vezes diz “mas, Leôncio vai pra reunião três vezes em tal lugar na semana, você só tem reunião?” e quando você fala em luta você começa a lutar a partir daí, né...” (HV, 18). Mas, mais uma vez, o próprio narrador se encarrega de concluir filosoficamente: “...tem que ter uma luta mesmo, porque senão aí que tá, você não tem vitória não...” (HV, 18). Isto, todavia, não parece esgotar a questão e, ao ler a narração, ficamos interrogando-nos a respeito do encaminhamento dado pelo Leôncio às queixas, apenas veladas, da mulher “... às vezes a mulher diz assim ‘você fica só saindo e as coisas ora (?) fazer... e coisa mais...” (HV, 29) ou ainda “...às vezes deixa até de tar comigo para tar com seus amigos...” (HV, 02). Do mesmo jeito que vimos no ponto 2.2 deste capítulo em relação à mãe, observamos que o nosso entrevistado também pouquíssimo fala de sua esposa, a não ser citando algumas observações, comentários ou questionamentos dela sobre o trabalho e a ausência do marido.

Tampouco as filhas do locutor fazem parte da narração a não ser na menção que faz delas quando apresenta a sua família. Não nos pertence aqui, no âmbito deste trabalho, entrar detalhadamente neste aspecto da vida do narrador e é da nossa obrigação nos restringir estritamente ao texto narrado por ele para não cairmos no rico de tirarmos conclusões precipitadas ou fazermos comentários que não condizem com a realidade. Apenas interrogamo-nos, a fim de ter o rigor sociológico, sobre o que nos parece ser uma sombra, uma espécie de “não dito” na narração.

A valorização da família como tal aparece todavia na narração pelo menos duas vezes, mas de maneira geral. O que pode indicar que as ações de Leôncio, em relação ao casamento e à família, são de natureza a transformar um pouco a sociedade machista em que vive. A primeira manifestação disto é quando organiza uma festa na Associação local: “... nós fizemos uma combinância, quando nós terminasse de fazer a Associação e terminasse de aprontar, rebocar, fazer o piso e pôr as portas, quando nós terminasse, que era de mutirão, né,... e aí nós fizemos que quando nós fizesse e terminasse nós chamava e reunia as famílias dos sócios e nós matava um boi e fazia um churrasco...” (HV, 15) e avalia que “...foi muito bom, viu, Thierry, porque logo foi só as famílias, nós fizemos tudo bem organizado, nós preparamos assim até as mesas para as famílias e matamos o boi, preparamos a carne, as mulheres fizeram tudo e, ave Maria, foi o dia inteiro, foi a coisa mais, o povo se entusiasmaram...” (HV, 15 e 16). A segunda ação concreta em relação à valorização da família é o já citado mutirão da Construção da Escola Família Agrícola (já citado no ponto 2.2. deste capítulo) onde ele cita “... os pais de toda a região...” (HV, 16) e da qual “...hoje tem orgulho de dizer, né, a construção foi por mutirão, poucas coisas compradas, não podia fazer, né, mas tá lá...” (HV, 16).

Quando resolve casar “... queria fazer uma casa” (HV, 23), Leôncio planeja as coisas. “Quando o Governo liberou aquele fundo inativo (fundo de garantia ao qual tinha direito), que eu recebi o dinheiro, foi a bolada de dinheiro e aí sim, fiz casa, comprei móveis...” (HV, 23). Reconhece porém que foi bom que “... não me pagaram fundo de garantia, não recebi o fundo de garantia..” (HV, 23) porque “... se eu tivesse trazido o dinheiro do fundo de garantia naquela época já tinha acabado também tudo né, solteiro aqui pelo mundo tinha gasto o dinheiro...” (HV, 23).

Embora haja, como já comentamos anteriormente, em relação ao tema casamento e família, algumas zonas de sombreamento na narração de Leôncio, achamos poder afirmar, a partir de algumas ações concretas expostas acima, que houve autoformação sim porque já no final de seu relato de vida, o narrador confessa que “...a gente chega, eu mesmo, nos meus conhecimentos que cheguei hoje foi o fruto das convivências com as pessoas... das experiências, dos lugares...” (HV, 29) e deixa-nos entrever, com bastante humildade, que novas formas de agir já decorreram destas ações: “ ... talvez muitos frutos não foi mais, é assim mesmo, às vezes, os pouquinho que a gente vai tendo, com suor, com força de vontade a gente vai tendo com muito amor, né...” (HV, 29) e, o que nos parece fundamental em relação à autoformação é o fato de ter adquirido a consciência do caminho percorrido e da necessidade ou possibilidade de enfrentar outras ações: “essas coisas vejo acontecendo assim e eu me sinto até meio realizado né, tenho ainda alguns, tem muitos planos né...” (HV, 29).

4.6. O surgimento da EFA

O último tema decorrente da identificação de acontecimentos que, na vida de Leôncio, tiveram uma influência nela e que, principalmente, deram lugar a ações concretas, é também o que cronologicamente aparece em último na Bioscopia. Trata-se do surgimento da Escola Família Agrícola de Monte Santo, que coincidentemente foi a primeira Associação em que entrou : “Não, a primeira foi na Escola Família, foi primeiro do que esta aqui (do salgado)” (HV, 09). Parece que o surgimento da EFA caiu como uma luva para Leôncio porque comenta que “... e quanto à Escola Família quando aparecer as primeiras pessoas aqui falando da Escola Família, eu já não pensei duas vezes eu já não pensei duas vezes para entrar nesse movimento novo, né, que era uma novidade e acabei participando das reuniões, foi até o dia de ser fundada a Escola e é assim” (HV, 02). Parece que muitas coisas na vida de Leôncio que tivemos oportunidade de apresentar nos pontos anteriores deste capítulo, o prepararam para que pudesse transformá-las em ações geradoras de novas formas de agir, no quadro da EFA e da Associação local.

Depois de esclarecer que “... começou deve ter sido em 96, em 96 foi que as meninas saíram, foram estudar para chegar aqui e andar nos povoados.” (HV, 09). O narrador conta seus primeiros passos neste novo trabalho: “As monitoras, a Ivone mais a Nildes e o Edivaldo e aí nos

começamos os encontros né, marcavam encontros lá em Monte Santo e comecei a participar, quando foi em dezembro de 97 foi a primeira Assembléia, a escolha da Diretoria da Associação e a fundação da Escola” (HV, 09). E chegam logo as responsabilidades, acumulam-se em pouco tempo “...e aí naquela Assembléia saí como Tesoureiro e fiquei por dois mandatos, de 97 ao ano passado e no ano passado me elegeram como Coordenador Geral e tou lá...” (HV, 09) e “...logo no ano seguinte já fundava uma Associação aqui, eu já saia como Presidente e também estou no terceiro mandato, fiz 2 anos como presidente e agora estou como tesoureiro da Associação local...” (HV, 09).

É como se toda a vida anterior tivesse sido um laboratório em função desta intensa vida associativa: a formação formal e não formal, as influências familiares e a assimilação da filosofia de vida do pai, as influências da Igreja, as experiências profissionais em São Paulo, o trabalho da roça e, enfim, o casamento e a formação da família. Quando todas estas experiências já passaram na sua vida, surge a EFA e seus desafios, parecendo dizer: está pronto pra enfrentar! Leôncio até então com 33 anos de idade se dá ao trabalho associativo com energia e dedicação: “...você tem que ter reuniões sempre, várias reuniões, tanto com as famílias, com os alunos, com os diretores...” (HV, 10) e “...você tem que cuidar de tudo certinho né...” (HV, 10). Embora reconhece que “...quando você for ver acaba perdendo dias, a gente que é agricultor... quando você vai ver, um dia uma reunião aqui, um dia uma coisa ali, mais ou menos 2 dias por semana eu perdo...” (HV, 10), mas logo depois acrescenta “perdo não, que eu não perdo...” (HV, 10) e demonstra consciência quando diz que este trabalho “...acaba envolvendo muito tempo da pessoa, e principalmente o presidente, o coordenador geral e o tesoureiro também, quer dizer a questão burocrática da Associação, de papéis tem que tar e tudo em dia, porque se não tiver tudo em dias, né,...” (HV, 10).

Fala como líder quando afirma “... Não o coordenador geral é que tem que resolver tudo não, tem coisas que o outro também pode resolver...” (HV, 11) e diz que é necessário “... por na cabeça dos outros diretores que, se não for o grupo todo, se você for só esperar pelo presidente, pelo coordenador geral...” (HV, 11). Demonstra conhecer bem a situação da Escola Família, de suas necessidades, fazendo prova de responsabilidade e de iniciativa “...e aí a preocupação também do futuro né, porque a gente, principalmente agora, na nossa escola né, porque eu acho que ela tá

crescendo, tamos querendo o 2º grau (Ensino Médio e Educação Profissional), e aí é que quanto mais cresce mais aumente e acaba aumentando muito mais o trabalho né, uma coisa você não pode comparar quando ainda está pequenininha e quando ela, como eu disse antes, ela começou com 20 alunos era tranqüilo, você fazia a feira despreocupado, hoje e aí você vê construção e vendo o espaço que já tá pouco e vem dormitório que já tá pequeno, cama que falta, e é muito... a coisa quanto mais cresce mais aperta, né... (HV, 11).

Através de sua atuação tanto na Associação da EFA quanto na do povoado de Salgado, o Leôncio acha que “... fica uma pessoa muito madura, com muita experiência, você aprende muito...” (HV, 17) e descreve seu próprio processo de autoformação: “... você fica consciente das coisas, ... é uma coisa rica dentro da gente do que uma pessoa que não tem movimento nenhum e só sabe lá trabalhar e voltar... acho que porque você é muito mais rico em experiência, em saber, não só saber fazer como saber na sua cabeça, ter noção do que foi, né, você é muito mais preparado do que quem não se movimenta para nada...” (HV, 17).

Além da Associação da escola Família, o Leôncio, como já vimos, é ativo também na sua Associação local no Salgado, onde vai promover a construção da sede “... e já fizemos nossa sede, muito boa e fizemos até por mutirão, que é outra coisa que facilita, né, porque uma associação, um grupo organizado acaba facilitando estas partes...” (HV, 14), e de uma cisterna “... acabamos fazendo uma (cisterna) que acabou ficando em mais de 800 reais, mas eu acho que deve caber uns 45 mil litros de água, muito boa...” (HV, 14). A Associação já beneficiou alguns sócios “37 pessoas já tiveram um projeto aí, esqueci o nome, que era do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) que era de 500 reais...” (HV, 15).

A filiação de Leôncio no Sindicato dos Trabalhadores Rurais também data de 97 e embora não faz parte da Diretoria “...participo das assembléias, convivo muito com o Sindicato... sou sócio do Sindicato e conheço todos os diretores, todos eles são meus amigos e todos os movimentos do sindicato eu tou lá, todos não, mas principalmente quando dá pra eu ir, tou lá, tenho uma participação muito grande no Sindicato.” (HV, 17).

Desempenhando o seu papel de dirigente associativo, Leôncio enfrenta lutas: “... às vezes você tem que lutar duro e às vezes você nem consegue nada, né...” (HV, 18) e cita um exemplo: “... a escola mesmo, quantos anos lutando com a Prefeitura, é poucas as coisas que ela ajuda né, parece que pagando uma esmola...” (HV, 18). O entrevistado vai dando a sua visão pessoal do que seja luta: “...eu acho que luta é isto, eu acho que quando a gente assim, vamos supor, luta por um objetivo, se tem uma associação, você vai lutar por um objetivo... (HV, 18) e mais adiante completa “... quando fala em luta é essas coisas né, você se organizar e ir pra luta mesmo, pelo menos eu acho que isto é luta” (HV, 18) e conclui que “... tem que ter uma luta mesmo, porque senão, aí que tá, você não tem vitória não...” (HV, 18). E cita a luta que enfrentou com a Associação local e os moradores da comunidade para garantir a energia elétrica para os que moravam nas casas mais longe “... a COELBA (Companhia fornecedora de energia) veio e acabou cortando de todo mundo...” (HV, 18) “..... e nós entramos no carro aqui e fomos falar com o prefeito... e na hora, chegou aqui uma multidão de gente, eu acho que ele ligou logo... e quando nós chegamos aqui (de volta ao povoado) a COELBA já tava ligando de novo os postos e foi uma luta tão vitoriosa nossa que além disso ele (o Prefeito) ainda disse: “não, mas pode deixar que eu vou ampliar a energia de vocês, vão ter a energia de vocês” e hoje agora é poucos moradores, alguns que moram lá no fim do mundo, que ainda não têm, parece que há ainda de cento e trinta a cento e quarenta moradores, só uns dez que não têm...” (HV, 18).

Talvez seja o acontecimento do surgimento da EFA em Monte Santo que mais favoreça ações concretas, conscientes e planejadas na vida de Leôncio. Em várias oportunidades no decorrer da narração, ele deixa claro que houve um processo de autoformação que vinha há tempos já amadurecendo no interior de sua pessoa. Precisou tempo e a oportunidade certa para que se acionasse um mecanismo nele que possibilitasse dar vazão a este processo, transformar isto em novas formas de agir, apropriando-se dele.

Nada melhor do que concluir com as palavras do próprio Leôncio para comprovar este processo de autoformação pelo qual passa através de seu engajamento associativo: “... eu acho que escola é bom, e você viver também a coisa, melhor ainda, tudo na vida da gente quando você se aprende vivendo, trabalhando, é uma coisa muito rica na vida de uma pessoa né, é uma experiência que lhe amadurece... você fica consciente das coisas...” (HV, 17).

5. Análise interpretativa da formação/ autoformação

Baseando-nos sobre a grade de análise interpretativa da vida de Leôncio (em anexo), podemos constatar em primeiro lugar que a autoformação ocupa um espaço muito importante no seu processo de formação em geral. Esta constatação vem confirmar aquilo que a bioscopia e os itinerários de vida vem demonstrando nos pontos anteriores deste capítulo. Isto significa que a partir de acontecimentos ocorridos aleatoriamente na vida de Leôncio, surgem atos e ações concretas que os transformam em novas formas de agir, o que caracteriza a autoformação.

Uma outra dedução que se impõe ao ler atentamente a grade de análise em anexo, é a importância das dimensões cognitiva e conativa na autoformação. Se a dimensão conativa ainda merece maior destaque, o que significa que o entrevistado é um homem prático, de gestos e ritos, a dimensão cognitiva, fortemente presente na análise da grade, nos indica que a reflexão intelectual, mas principalmente a analítica aplicada à experiência e a teorização da prática, fazem parte de seu mundo e contribuem no processo formativo.

Três questões fundamentais devem nos auxiliar na análise mais profunda do processo de autoformação na ação, foco da nossa pesquisa: a apropriação, ou seja, a tomada de poder da pessoa sobre a sua formação, também chamada de “empowerment”; a busca e a realização de sua emancipação e autonomia em relação aos parceiros da formação; e enfim, a paridade ou alteridade que torna a pessoa heteroformadora/emancipadora e não-conformadora.

É a tentativa de esclarecer estas três questões que vai constituir a análise do presente ponto. Isto só se torna possível a partir da consulta da grade de análise interpretativa, ela mesma fruto da leitura exaustiva da narração de vida do biografado, elemento indispensável a fim de garantir o rigor sociológico da pesquisa, sem nunca correr o risco de violentar a narração, ou seja, cair na tentação de fazer dizer o contrário do que realmente Leôncio quis dizer.

Identificamos nesta “leitura flutuante” tanto da grade analítica quanto na narração de vida de Leôncio, três grandes linhas de ações e pensamentos que deverão nos auxiliar no estudo das questões citadas acima:

- a participação nos movimentos;
- a postura diante da realidade nordestina;
- a valorização da experiência a partir de situações vividas.

Além de colocarmos as referências das citações em relação ao texto da narração de vida, indicamos também, quando for o caso, a sua localização na grade de análise, a fim de facilitar o entendimento e a consulta do leitor aos documentos em anexo.

5.1. A participação nos movimentos

A participação nos movimentos ocupa boa parte da narração de vida de Leôncio. Não foi por acaso que ele, em determinado momento de sua vida, decide abraçar a causa do movimento social. Ele mesmo é consciente de que precisou percorrer um caminho primeiro e que precisou um certo tempo para se envolver mesmo: “... e eu acho que todo trabalho, todo movimento tem que, é como diz o outro, demora a entrar mas quando está dentro a coisa facilita bastante.” (HV, 06 e grade 1.2.2. b). Mas, uma vez que entra, é com determinação porque a bioscopia nos mostra que é na segunda fase adulta, a partir de 1996, depois de ter trabalhado em São Paulo, de ter conhecido e participado de uma Igreja mais aberta ao social e de ter formado a sua própria família, que Leôncio assume em pouco tempo várias responsabilidades: “... e aí naquela Assembléia saí como Tesoureiro e fiquei com 02 mandatos de 97 ao ano passado e no ano passado me elegeram como Coordenador Geral...” (HV, 09) e “... logo no ano seguinte já fundava uma Associação aqui, eu já saía como presidente e também estou no terceiro mandato, fiz dois anos como Presidente e agora estou como Tesoureiro da Associação local...” (HV, 09).

Achamos poder afirmar diante da demora de Leôncio em se lançar a corpo perdido na luta dos movimentos, que existe aí um sinal de que houve apropriação da autoformação experimentada até então e que a decisão foi tomada de maneira consciente e refletida. Não nos parece haver aqui um sinal de intempestividade ou de súbito desejo a ser contemplado como poderia parecer ao dizer “... e quanto à Escola Família, quando apareceu as primeiras pessoas aqui falando de Escola Família, eu já não pensei duas vezes para entrar nesse movimento novo, né, que era uma

novidade e acabei participando das reuniões...” (HV, 02), mas ao contrário uma manifestação de amadurecimento: “... tudo na vida da gente quando você se aprende vivendo, trabalhando é uma coisa muito rica na vida da pessoa né, é uma experiência que lhe amadurece, que... você fica consciente das coisas...” (HV, 17 e grade 1.2.2. d). É tanto que quando surge a EFA, o Leôncio não perde a oportunidade de heteroformação que se lhe apresenta: “ as monitoras, a Ivone mais a Nildes e o Edivaldo e aí nós começamos os encontros né, marcavam encontros lá em Monte Santo e comecei a participar” (HV, 09 e grade 2.2.1. a).

A partir desta primeira constatação de que houve, por parte de Leôncio, um sinal de tomada de poder sobre a sua formação, passamos a analisar alguns aspectos mais específicos do seu processo autoformativo dentro da sua participação nos movimentos.

5.1.1. Organização e consciência

Há vários elementos na narração de Leôncio que indicam o quanto ele está preocupado com a questão da organização e da consciência dentro do movimento do qual participa e é um dos responsáveis.

Na organização do movimento, ele destaca nitidamente três aspectos: a organização administrativa/burocrática, as reuniões e o mutirão. Como responsável é consciente de que “...a questão burocrática da Associação, de papéis tem que tar é tudo em dia, porque senão tiver tudo em dias, né...” (HV,10) e ele não poupa nem tempo nem sacrifícios para assumir sua tarefa: “...e você tem que tar atento toda hora, né, nos custos, e isto, a gente talvez perde dias né, e porque tem conta nossa no banco do Brasil e é no Euclides da Cunha (município vizinho)...” (HV, 10) e “...mas é difícil uma semana que eu não vou em Euclides da Cunha, na sexta não posso, quando tira nós tem reunião que nós tem que ter e enquanto não é uma coisa é outra e acaba envolvendo muito tempo da pessoa...” (HV, 10). Além das reuniões estritamente administrativas, destaca outras “... você tem que ter reuniões sempre, várias reuniões, tanto com as famílias, com os alunos, com os diretores...” (HV, 10).

Mas, o mutirão é uma das formas de organização que mais provoca comentários e elogios da parte de Leôncio. O mutirão é a forma comunitária que os agricultores nordestinos encontram, através de cessão voluntária de dias de trabalho, para serviços de roça, construções de casas ou de prédios comunitários, às vezes até de consertos de estradas, etc... Tem a vantagem de resolver coletivamente os problemas da comunidade ou das famílias, mas também promove a solidariedade, a união e o espírito comunitário em geral.

Não é de se estranhar então que Leôncio, como dirigente de associação, tanto local quanto da EFA, promove e participa de mutirões “...e já fizemos nossa sede, muito boa e fizemos até por mutirão, que é outra coisa que facilita né, porque uma associação, um grupo organizado acaba facilitando estas partes...” (HV, 14 e grade 1.3.1. c) e “... aí os próprios alunos e os pais de toda a região, foi por mutirão, dois anos de mutirão, foi até construída, não toda (a EFA), mas as primeiras construções né, e hoje é uma coisa bonita porque a gente valoriza assim o que faz, é como diz o ditado ‘tudo que a gente faz com suor, tem que valorizar o que tem’...” (HV, 16 e grade 1.3.1. e).

Mutirão exige dias de serviço do agricultor e Leôncio sabe que isto não é fácil para os pais de família da região: “... eu vejo muita gente às vezes ter até vontade e não vai às vezes até por causa da situação financeira, você não pode às vezes perder um dia ou dois por semana porque senão depois às vezes diz, não, a coisa não tem um movimento porque as pessoas não coisa, mas às vezes não é bem assim, eu quando eu perdo, às vezes não é todo mundo que pode perder um dia ou dois, porque se perder vai faltar a feira no dia, no final de semana falta a feira, ...” (HV, 03). Mesmo assim, ele acha que “... quando a coisa é bem trabalhada, bem feita, e o trabalho de mutirão, o cara às vezes perde dias, mas a coisa é bonita o trabalho de mutirão, eu tiro lá pela Escola Família né, a escola é construída por mutirão né, que a Associação não tinha dinheiro...” (HV, 16 e grade 1.3.1. d).

Concluindo este aspecto sobre mutirão, após ter avaliado os prós e os contras do mesmo, Leôncio admite que é “...muito trabalho, mas é fazer o que né, trabalhando é que se constrói, e quem for na Escola Família hoje tem orgulho de dizer né, a construção foi de mutirão, poucas coisas compradas, não podia fazer, né, mas tá lá...” (HV, 16 e grade 1.3.2. f).

Como já constatamos, organização e associação são indissociáveis para Leôncio. Com isto o narrador dá provas que é consciente e que sua autoformação o leva a buscar a emancipação para si e para os outros: “... eu acho que onde tem organização, é bom por causa disto, porque tudo quando faz em associação, não é só ter uma associação, se não for um grupo organizado na hora de dizer vamos fazer isso, vamos fazer porque nós tamos precisando...” (HV, 14 e grade 1.3.2. e).

5.1.2. O trabalho como dirigente de Associação

Leôncio aprendeu com o pai que “... às vezes era muito melhor ter amigo do que dinheiro né...” (HV, 02) e, de fato, ele se relaciona bem com as pessoas até o ponto de dizer que “... eu tenho muito orgulho do ser que sou e da amizade que eu tenho aqui no meu povoado e nos povoados vizinhos, onde eu ando, graças a Deus, tenho amigo, arrumo amigo...” (HV, 02). E afirmar “... eu acho que a minha virtude é eu, gosto muito de ter amigo... é uma das coisas que mais gosto é ter amizade, ter amigos...” (HV, 02 e grade 1.1.1. a). É claro que esta qualidade herdada do pai “meu pai é uma pessoa muito amigável e eu também” (HV, 02) se torna valiosa no exercício das funções que desempenha como dirigente de Associação, seja como Presidente, Coordenador Geral ou Tesoureiro.

A definição que Leôncio nos dá de movimento e do papel deste em relação à pessoa humana, nos permite descobrir que ele valoriza o conceito de cidadania, outro trunfo importante para um dirigente associativo: “...eu acho que movimento, que diz que você, por exemplo, tem que ser uma pessoa humana, não é só tar na Igreja, mas você tem que ser uma pessoa humana, você tem que saber tratar, esses movimentos que mobiliza o povo para qualquer movimento social, político, sindical, todos esses movimentos, que é movimento do povo né, dos seus direito, que ensina a ter o conhecimento do que você tem direito ou não, como você deve agir dentro de seu...né, cobrar do poder Público, você tem de saber, dentro dos movimentos, como é que cobra, de que jeito...” (HV, 07 e grade 1.3.2. a).

Dirigente que se preza tem que se atualizar e Leôncio pretende aproveitar um curso oferecido pela EFA aos agricultores locais e comenta que “... os temas eu acho que é rico, é curso de

Associativismo, é pra aprender cuidar das criações e manejo da terra e o curso é mais ou menos dentro da nossa realidade né, é muito importante...” (HV, 13 e grade 1.3.2. c).

Mas, invoca a falta de tempo para não enfrentar uns estudos mais formalizados: “...estudar eu tenho até vontade de estudar, mas agora o tempo... vontade tem, mas, a gente envolvido com estas coisas, muito trabalho, acaba sobrando uma carga e aí fica difícil de estudar, mas algum curso eu...” (HV, 13 e grade 1.3.1. b).

O cultivo da amizade, do bom relacionamento, a visão de cidadania, a vontade atualizar-se nos parecem ser amostras de que Leôncio busca a sua emancipação, a sua autonomia. A autoformação que o fez transformar oportunidades e acontecimentos de sua vida em novas formas de agir e dentro desse agir, dar o seu toque pessoal, nos permite afirmar que apropriou-se deste seu processo de formação, concretizando assim uma manifestação evidente de “empowerment”. Esta mesma constatação pode ser feita em relação à preocupação do dirigente Leôncio com o crescimento da EFA: “... e aí a preocupação também do futuro né, ... porque eu acho que ela tá crescendo, tamos querendo o segundo grau, e aí é que quanto mais cresce mais aumenta e acaba aumentando muito mais o trabalho né,... hoje você vê construção e vendo o espaço que já tá pouco e vem dormitório que já tá pequeno, cama que falta e é muito...a coisa quanto mais cresce mais aperta né...” (HV, 11).

Mas, onde esta autoformação que se opera em Leôncio vai assumir um caráter mais evidente, vai ser na sua veemente defesa da partilha das responsabilidades que ele expressa da seguinte maneira: “... Coordenador Geral é que tem que fazer isto, tem que fazer aquilo, às vezes é obrigação dele, bota tudo, não é ele que tem que fazer, se a gente não tiver um contato, uma amizade com os outros pra você não tar ajudando nas tarefas, às vezes acaba você não por na cabeça dos outros diretores que se não for o grupo todo, se você for só esperar pelo presidente, pelo Coordenador Geral...” (HV, 11). Leôncio, ao nosso ver, atinge aqui um estágio em que se torna heteroformador de outros, ou seja, permite que outros tenham acesso ao processo de formação. Tendo se apropriado de um certo saber, recebido pelos seus próprios heteroformadores no percurso de sua vida “...andei muito né, Thierry, no mundo né... a convivência aqui, a própria, os movimentos ensinam, o mundo também ensinou muito a saber o que é... ter os direitos...”

(HV, 07 e grade 2.2.2. d) ele transmite, de maneira pessoal e não conformadora, criando assim oportunidades para que outros também se formem.

A dimensão afetiva na autoformação de Leôncio aparece claramente quando ele reconhece que “... talvez muitos frutos não foi mais, é assim mesmo, às vezes o pouquinho que a gente vai tendo, com suor, com força de vontade, a gente vai tendo com muito amor né, essas coisas vejo acontecendo assim e me sinto até meio realizado né, tenho ainda alguns, tenho muitos planos, né...” (HV, 29 e grade 1.1.2. c) e quando diz que “...eu mesmo como Coordenador Geral sinto orgulho do que tem lá hoje, é muito trabalho mas é assim mesmo... e eu acho que tá de parabéns, eu acho também né, pessoas comprometidas, muita gente comprometida que não tinha dó de perder dia não, de trabalhar, ali foi uma coisa interessante...” (HV, 16 e grade 1.1.1. c).

O sentimento de realização pessoal e de orgulho com o trabalho realizado como dirigente de associação pode indicar que na busca e realização de sua emancipação como pessoa, indivíduo, em relação ao movimento, Leôncio foi relativamente bem sucedido. Trata-se aqui de um processo de autoformação na ação.

Finalmente poderíamos interpretar também a alusão feita pelo biografado às pessoas comprometidas no trabalho como o reconhecimento de que esteja havendo uma co-formação através da colaboração recíproca, sendo que a co-formação é um misto de heteroformação e de autoformação: afinal, o “co” é aquilo que o mundo associativo tenta fazer. A co-formação é um meio de passar do hetero à autoformação e esta passagem não acontece de uma só vez, mas no movimento associativo pode acontecer, por exemplo, através da militância, ou mais concretamente, no caso específico que nos ocupa, através dos mutirões.

5.1.3. A força da Associação/EFA na mudança e no desenvolvimento sustentável

Embora o trabalho associativo organizado e consciente não seja fácil, como fala o Leôncio: “... tem gente que às vezes fala que movimento e organização é bom, é, mas às vezes não pode organizar todo mundo por causa disto né, da situação financeira na nossa região, ninguém às vezes muita gente não pode perder um dia ou dois...” (HV, 03 e grade 1.2.2 a) ele todavia chega a

colocar a Associação acima da Prefeitura: “... e hoje também, hoje as coisas não se vê mais povoado quase via Prefeitura, as associações é que né, pode ver que hoje todos os povoados têm Associação...” (HV, 14 e grade 1.3.2. d). Mas faz uma ressalva quando se trata da EFA, colocando a sua associação acima das outras: “...as associações são mais restritas, a gente vê o Poder Público também não tem muita esperança por este lado, e aí a escola né,... pelo menos é uma esperança minha e a Deus querer vai se desenvolver daqui pra frente.” (HV, 31 e grade 1.3.2. j).

Não é qualquer associação que merece crédito, mas Leôncio é de opinião que “... das que eu conheço dentro da região, esta associação (do Salgado) é mais organizada...” (HV, 14 e grade 1.2.2. c) e argumenta: “... porque vem de um grupo já organizado e já ciente das coisas, não pegou aquele povo espedaçado, não vamos fazer uma associação porque vai vir um projeto, interessados num projeto, porque é muito perigoso essas coisas, então já foi um grupo né, já tem, eu acho nossa associação é um grupo...” (HV, 14 e grade 1.2.2. c).

Neste mesmo sentido, Leôncio ainda esclarece a respeito de sua próprias Associação local que “...a própria Associação nossa aqui, foi fundada através da Igreja, através da comunidade, que nós achamos por bem ter uma, e que é bem mais fácil você trabalhar com o povo, porque é um povo já mais dentro do movimento, né...” (HV, 02).

Podemos concluir daquilo que antecede que Leôncio acredita que a força do movimento organizado em geral e da EFA em particular, pode representar uma perspectiva de desenvolvimento e de mudanças para “... esta região, né, e a região circunvizinha, que é uma região muito carente, castigada né...” (HV, 31) e cita “... a Escola né, nós já temos esse curso de agricultores nesse ano de 2003, e também já temos alunos, né, que já saiu duas turmas e que já estão desenvolvendo trabalho na região...” (HV, 31) e conclui “... pelo menos é uma esperança minha e a Deus querer vai se desenvolver daqui pra frente.” (HV, 31).

Além da esperança que pode soar um pouco como utópica na fala de Leôncio, ele expressa um sentimento mais forte ao afirmar “... mas, a gente tem vontade que, principalmente na minha região, que alguma coisa melhore e muito né, dentro do trabalho, tanto aqui meu pessoal da zona

rural, como trabalho de comunidade, de Associação, de Sindicato, que muita coisa melhore né...” (HV, 29 e grade 1.3.1. j).

Dentro de tudo isto, o que poderíamos comentar a respeito da autoformação de Leôncio? Primeiro que da narração sobressai a capacidade de argumentar e construir opiniões próprias a respeito do movimento, de associações, de organização, de consciência, de Poder Público e, em seguida, observa-se que Leôncio insiste em deixar claro que certas decisões foram tomadas com autonomia e que não foram aceitas de cima para baixo, como modismos momentâneos ou como formas de imitar o que se está fazendo em outros lugares, ou ainda por puro interesse material. Identificamos nisto sinais de que há uma devida apropriação da autoformação que traz consigo a busca e a realização da emancipação de Leôncio e do grupo que o acompanha, em relação à Igreja, aos Poderes Públicos e outras forças sociais ou políticas atuantes na região.

5.2. A postura diante da realidade nordestina

A narração feita por Leôncio nos indica que a realidade nordestina, com suas especificidades próprias, que a diferencia de qualquer outra no País, ocupa um lugar de destaque na sua vida e a influenciou sobremaneira. Encontramos neste texto da narração, constantes referências às dificuldades de todo tipo que tornam a vida no sertão nordestino “... nesse meio tão difícil, da falta das chuvas e de outras coisas também.” (HV, 30) uma luta pela sobrevivência e mesmo para quem afirma “... adoro trabalhar na roça” é quase forçado a admitir que “... só que às vezes perde a animação, você plantar, pra perder a safra, você diz “vou perder a safra”, você vai indo, você fica até desacreditado...” (HV, 19).

Aliás, Leôncio demonstra garra quando diz “... é como tou falando, a vida não é fácil né, mas a gente, dentro das coisas difíceis, a gente querendo né, tendo vontade e saúde né, a gente vence...” (HV, 05).

Antes de passar a analisar mais a fundo o processo de autoformação de Leôncio na ação diante de algumas facetas da realidade nordestina, gostaríamos de destacar uma passagem significativa de sua narração que nos dá a entender o seu profundo sentimento em relação à sua terra natal, que

nos ajuda a entender melhor a sua opção de vida: “... eu nunca gostei de morar em capital , daquela correria não, eu sou muito, eu vivo muito, eu prefiro morar aqui nos meus apertos do que lá mais folgado, acho que eu me sinto muito bem onde eu moro, gosto muito de onde eu moro, não tenho ambição de morar em São Paulo por dinheiro não...” (HV, 12) e revela “... e eu acho que foram as duas coisas que me marcaram” (HV, 12): o casamento e a volta de São Paulo para morar no Salgado.

5.2.1. As condições climáticas: o semi-árido

Como já vimos, o clima semi-árido marca a vida do sertanejo e Leôncio e sua família não escapam desta realidade “...a gente vive né, uma vida também que não é fácil, nossa região é uma região carente de chuva, muito seca como também se fosse com chuva eu acho que era uma região muito boa de se morar, é bom de se morar por um lado, mas tem suas dificuldades...” (HV, 03). E deixa transparecer que a seca está presente em tudo: “...mas se tem um ano bom de chuva tem dois que a gente passa dificuldade né, dificuldade financeira, a coisa não é fácil pra quem é pai de família, cuidar de sua família direitinho, fazer tudo pelo filho pra ver se não falta nada, não é fácil não você tem que rebolar mesmo...” (HV, 03).

A alimentação na infância e na juventude de Leôncio também sofreu as consequências da seca “...passamos uma vida meio amarga, porque as coisas antigamente não eram fáceis,... e as coisas muito difíceis... a gente trabalhar e comia muito feijão puro...” (HV, 01). E até quando volta de São Paulo para ficar um tempo antes de retornar, já adulto, “...passei dois anos aqui, até dois anos de grandeza, mas pra dizer que só o outro, só tinha feijão e farinha, tinha muito, agora outra coisa não tinha, não tinha como ganhar dinheiro, e eu optei por ir em São Paulo de novo...” (HV, 23).

Diante de todo esse quadro de dificuldade na sua região, Leôncio decide voltar “...mas trabalhei lá três anos, Thierry, a questão financeira me ajudou muito, acabei comprando várias coisas aqui, lá não, terreno, roças, madeiras e coisas de casa e acabei quando foi em 90 eu optei por vir embora e só voltar (a São Paulo) por causa da precisão, mas não tinha mais plano de voltar, é de me afirmar aqui, né, e aí vim e não me arrependi não, tou aqui até hoje...” (HV, 23).

Ele enfrenta a realidade e explica “Eu pra chegar... a gente não tem muitas opções né, a gente começa a pegar pelo que vai, dependendo da ... a gente vai se agarrando, o que passa pela gente, a gente vai tentando né, não tem muitas opções não, mas conforme a vida vai levando a gente, a gente vai se apegando, se apegando e tendo conhecimento do mato e tendo gosto por outro e com todo gosto vai se viver por aí, né Thierry...” (HV, 29).

Enfrenta a profissão de agricultor novamente e as dificuldades não o desanimam completamente embora “... às vezes perde a animação né, você plantar pra perder a safra...” (HV, 19) porque afirma categoricamente “... mas, eu adoro trabalhar na roça, planto feijão, milho, mandioca, melancia, abóbora, estas coisas...” (HV, 19) e fica orgulhoso de poder dizer “...eu graças a Deus, na minha idade, acho que nunca comprei, nunca faltou...feijão e farinha, nunca faltou mesmo tendo dois anos que eu não tenho, mas eu tenho o suficiente para, até hoje, eu acho que sai da casa do meu pai e até hoje, eu acho que nunca comprei nem feijão nem farinha...” (HV, 19).

Mas, surge o velho problema do agricultor “...agora o pior é a questão financeira porquê a roça quando, tem não dá dinheiro e quando não tem o cara não pode vender... aí pra você começar a dar diária, pra ganhar diária, e você às vezes tem que sair, aí você daqui a pouco não vai poder fazer a feira pra dentro de casa, né...” (HV, 19).

Leôncio escapa de ter de dar diárias fora “...porque eu tenho um motor de sisal, e eu tenho o sisal... só dava pra fazer a feirinha ...mas acabou de uns três meses pra cá, houve um salto bom (no preço do sisal)... e eu acabei tendo até um lucrinho aí no meu sisal...” (HV, 20). Este motor lhe dá uma certa folga porque tendo instalado ele na roça de outro “... tá sobrando até um dinheirinho...” (HV, 20) e lhe permite ser um tipo de empresário rural já que “... o bom do motor é que você dá ganho para oito ou dez pessoas...” (HV, 20) mas “... o ruim é quando o preço (do sisal) tá muito baixo, barato...” (HV, 20). Leôncio reconhece que é um privilegiado “... eu às vezes tenho essa facilidade, mas eu sei que tem muita gente que passa no apuro...” (HV, 20).

Não é de se estranhar que nessas circunstâncias de dependência total do clima “...que tem um ano que tem, tem outro que não tem e no ano que você não pode vender, você precisa comprar uma coisa, não pode vender porque você não sabe se no outro ano tem, é imprevisível as chuvas...”

(HV, 20). Muitos sertanejos ficam á mercê de exploradores, sejam comerciantes, sejam políticos inescrupulosos ou se submetem a trabalhos de semi-escravidão por preços irrisórios.

Qual é, afinal de contas, a postura de Leôncio diante deste quadro negro da realidade nordestina ligada ao seu aspecto climatológico, tão influente e determinante na vida do homem e da mulher que lá vivem?

Além de percebermos que o narrador não faz parte, certamente, da camada mais desfavorecida da população de sua região, como ele mesmo afirmou, podemos observar que ele entendeu que a solução do semi-árido passa pela organização do povo em associações conscientes, mas, sobretudo, pela capacitação adequada e adaptada dos agricultores à realidade local, por isto, talvez valoriza tanto o projeto da EFA e coloca nele muita esperança e confiança, mais do que em qualquer outra coisa! Ele mesmo compreendeu que “..... a Escola Família talvez fosse uma das esperanças de nos trazer talvez umas técnicas de melhoramento para nossa região, porque nossa região com poucas chuvas, se você não tiver técnicas para... pra você ter uma chuva num ano e passar mais um ou dois sem chuva, se você não tiver técnica até de criar ou de se trabalhar na roça, você não vai a lugar nenhum...” (HV, 31 e grade 1.3.2. i).

A convivência com a seca aparece para Leôncio como a única maneira de sobreviver dignamente na região e o papel da EFA é para ele fundamental neste sentido “...então pra mim como trabalhador rural, eu acho que é uma oportunidade e uma esperança também que a escola venha a nos ajudar né, que venha recurso para ter alguma técnica, que se tenha algum jeito de se aprender como se trabalha, como é que se cria hoje na nossa região, algumas técnicas que vem nos ajudar a criar e a produzir plantando e as vezes mesmo com pouca chuva se possa sobreviver nessa região, muito difícil como já falei da falta de chuva, mas se você não tiver técnica muito mais difícil fica, né...” (HV, 31 e grade 1.2.2. h).

E, coerente com aquilo que afirma, diz que “... tamos aí no curso, lá na escola...” (HV, 13) e acrescenta “...e agricultor aqui do município de Monte Santo, de Cansanção, de Itiúba, de Uauá e aí tamos aí no curso...” (HV, 13), justificando que “...os temas eu acho que é rico, é curso é de Associativismo, é pra aprender cuidar das criações e manejo da terra e o curso é mais ou menos

dentro da nossa realidade né, é muito importante...” (HV, 13 e grade 1.3.2. c). E este curso, a exemplo de muitos outros, é organizado pela EFA e “...é de 10 sessões né, começou agora em março e vai até acho que é dezembro... são três dias né, começa no sábado e vai no domingo e na segunda- feira, foi no final de semana porque a gente é mais...” (HV, 13).

A militância de Leôncio em prol do projeto da EFA, fruto da compreensão que teve da necessidade de capacitação dos agricultores da região no que diz respeito à convivência com a seca, pode, na nossa opinião, ser interpretada como o desabrochar de um lento processo de passagem da heteroformação, recebida e acumulada ao longo de sua vida, para a autoformação, tendo passado pelo estágio da co-formação, transação entre as duas. Isto, afinal, é o objetivo do associativismo, o que tenta fazer.

5.2.2. O êxodo: as migrações para São Paulo

Uma das conseqüências mais imediatas da seca no Nordeste é o êxodo rural que se traduz em grandes migrações para São Paulo. Este fenômeno social, fortemente presente na cultura brasileira através de nomes consagrados como o pintor Cândido Portinari com o seu quadro dos retirantes, com o escritor Graciliano Ramos com o seu romance “Vidas Secas” ou do cantor Luís Gonzaga com a “Triste Partida” é uma realidade há tanto tempo que se pode dizer que há um outro nordeste em São Paulo. É comum ouvir falar que a capital paulista foi construída em grande parte pelo suor do trabalhador migrante nordestino.

A família de Leôncio nos dá o melhor exemplo que ilustra perfeitamente este fenômeno! “... eu quando nasci, meu irmão mais velho acho que logo já foi pra São Paulo...” (HV, 01) nos conta Leôncio, que explica que “...naquele tempo o povo tinha aquela coisa de sair para a cidade grande né, aquela ambição, todo mundo, a gente só ouvia não, vou ter 18 anos vou direto para São Paulo...” (HV, 01). Não é de estranhar, então, que o próprio narrador, depois de ver que os irmãos “...foram indo, foram indo, eu o último dos homens, que nós éramos 6 mulheres e 4 homens, e só tinha 3 meninas mais novas do que eu e acabaram todos indo pra lá e eu indo também né...” (HV, 01).

Aliás, olhando a bioscopia de Leôncio, podemos perceber que a atração por São Paulo, mesmo se “... não tinha vontade não, mas tinha um pouco de ambição...” (HV, 01) está presente dos seus 18 anos até a sua volta definitiva no seu povoado em 1990, aos 27 anos de idade. Só neste intervalo houve, pelo menos, 04 viagens a São Paulo, sendo as duas primeiras mais curtas “... Fui lá só pra passear e voltei... mas, nunca gostei, acabei voltando...” (HV, 01). As duas outras viagens, as últimas, foram para trabalhar mesmo porque alega que no Salgado “...não tinha como ganhar dinheiro, e eu optei por ir em São Paulo de novo...” (HV, 23). É um período que Leôncio enxerga como sendo de incertezas, de buscas “É com minhas idas e voltas né, que com 18 anos já comecei assim, pra São Paulo, ia e voltava, mas eu acho que, e aí também descalqueia um pouco a vida da gente neste sentido, né este caminho, você indo e voltando, você perde um pouco do sentido né.” (HV, 08).

E como comentamos no ponto 2.2. deste capítulo, achamos que este período foi estruturante para Leôncio amadurecer ao contato da vida, tendo o mundo como heteroformador e até como ecoformador “...a gente no mundo acaba tendo algumas experiências inovadoras, vivendo nos dois lugares...” (HV, 01).

Desfrutou, até certo ponto, de São Paulo, porque “...então o sábado e domingo nós era de folga, e aí é como diz o outro, além de ganhar bem, ganhar bem não, mas ganhava razoável e solteiro, acabava passeando bastante e aí eu passeava e andava na casa de quem eu tinha vontade, eu andava mesmo, também andava na casa dos meus amigos, das pessoas daqui, né, as pessoas do Salgado, era o meu divertimento lá, acabei indo em Santos umas duas vezes... e assim às vezes quando me chamavam para um jogo de bola eu ia... era mais ou menos minha vida lá...” (HV, 25).

Também, não estava na grande metrópole sozinho, isolado, tinha o apoio moral e a afeição do convívio com os numerosos irmãos e suas famílias: “...meus irmãos morava tudo lá, né, eu tinha a casa de meus irmãos e todos eles tavam lá que eram vários, era 6 ou 7, né, então a gente acabava... e com a sobrinhada também... era legal também...” (HV, 25).

Mesmo assim, Leôncio fica dividido, duvidoso quanto aos seus reais sentimentos: “...só que eu não gostava daquele agitação de lá, eu gosto muito mais do sossego daqui, mas lá também, tendo meus irmãos por lá, meus sobrinhos, eu também adorava...” (HV, 25).

Diante de tudo isto, Leôncio adquire uma capacidade de autoreflexão e de compreensão muito grande. O nível epistêmico de sua autoformação aparece e a reflexão intelectual cresce, como também a analítica aplicada à experiência que o leva à teorização da prática, sendo estes pontos citados por Galvani, quando fala das abordagens deste nível. É muito claro isto quando Leôncio fala “...é como São Paulo, não tou dizendo que São Paulo é ruim, mas é que uma outra coisa acaba ajudando, uma acaba ajudando a outra, como também quem mora lá e vem aqui acaba carregando uma experiência diferente e que acaba sendo bom em certo sentido, né, uma coisa ajuda a outra...” (HV, 25). Esta dimensão cognitiva da autoformação dá lugar à prática (conativa), cuja abordagem Galvani descreve como sendo a exploração e conscientização dos modos de interação pessoa – meio ambiente, quando Leôncio compreende que “...o jeito de você ser lá, você tem que respeitar mais as pessoas, você acaba porque você mora aqui, você adquire o jeito é mais selvagem, né, quem mora no interior aqui tem um jeito meio selvagem, lá não, você entra num outro trilho, mas você tem que respeitar as pessoas, você não pode ser de todo jeito quando mora na capital e aí, é isso que acaba ajudando...” (HV, 25 e 26).

Esta postura reflexiva e posteriormente compreensiva por parte de Leôncio em relação à migração sua para São Paulo é realmente esclarecedora sobre a apropriação que ele faz de sua autoformação e não deixa de representar uma manifestação clara de sua busca na realização de sua emancipação frente aos seus heteroformadores, na ocorrência, a sua família, o seu ambiente de trabalho, o mundo enfim.

5.2.3. O poder e os políticos

O coronelismo e o mandonismo não são apanágio só da região nordeste quando se trata da questão do poder e dos que o exercem politicamente no Brasil. Todavia, esta herança de um passado colonial e autoritário está ainda presente de maneira significativa no nordeste.

Paulo Freire analisa historicamente as raízes do mutismo brasileiro que se caracteriza pela falta de diálogo, paternalismo e condescendência para com o menor e nos faz descobrir que a intenção da colonização, que marca culturologicamente o homem brasileiro, não era criar aqui uma civilização, mas sim o lucro fácil, sem trabalho, através da grande propriedade, regida pelo trabalho escravo, impedindo a mentalidade democrática e onde o interesse privado sempre se sobrepõe ao público. O mandonismo e, ao mesmo tempo, a dependência traz a falta de vivência da participação popular na coisa pública e leva ao individualismo extremo. O poder exacerbado leva à submissão, à acomodação, exclui o diálogo e a criticidade, ausenta o homem comum da vida e do funcionamento de sua comunidade, o torna marginalizado, sem direitos e “protegido”, sem voz autêntica, sem opção.

A narração de vida de Leôncio nos mostra que houve uma evolução na sua visão política, principalmente a partir do momento em que assume responsabilidades a nível coletivo, ou seja, quando ocupa cargos eletivos nas associações da qual faz parte. “Eu tenho uma coisa que eu lembrei aqui, que nunca tinha se envolvido era com política, não é eu na política, mas é ter mais contatos com os políticos, né...” (HV, 26). Reforça ainda esta não participação ou mesmo esta falta de interesse na política naquela fase “pré-movimentos” ao afirmar: “Eu não tinha até seis anos atrás, eu não tinha essa ambição, nunca me envolvi, nunca fui amigo de político, tinha amigo assim, mas nunca me envolvi lá dentro assim pra saber se tinha os detalhes...” (HV, 27).

A descoberta da realidade do mundo político regional deixa Leôncio muito frustrado e decepcionado “...e de uns seis anos pra cá eu tentei assim chegar mais pra perto, né, chegar mais pra perto de alguns candidatos e ver lá dentro como é que se funciona uma prefeitura, uma câmara de vereadores, como é, e não é coisa boa não, viu...” (HV, 27 e grade 2.2.2. e). E torna a explicar melhor as razões de sua decepção, fruto de sua descoberta no convívio com o mundo político: “...porque a coisa não é boa, o jogo político é coisa suja em termos de manipular, de você ter que querer agradar você, de você ter que ... é um jogo interessante que só sabe quem tá lá dentro, quem tá fora nem sabe bem como é... que nunca pode cumprir com o que você diz, você diz hoje aquilo, você não pode cumprir aí você tem que sei lá, dar a sua desculpa ou vai ter que...” (HV, 27 e grade 1.2.2. g).

Mas, é no desempenho de suas funções associativas que Leôncio perde suas ilusões com os políticos. Tanto na construção da cisterna (HV, 14) quanto no projeto da casa de farinha (HV, 15), no caso da Associação local do Salgado, o Prefeito não cumpre a sua parte “... a única coisa que a Prefeitura deu foi a graça...” (HV, 15) e, em relação à EFA, não é diferente: “...a escola mesmo, quantos anos lutando com a Prefeitura, é poucas as coisas que ela ajuda, né, parece que pagando uma esmola,...” (HV, 18).

Todavia, na luta pela energia, citada no ponto 3.2.6. deste capítulo, a Associação e os moradores do povoado conseguem reverter uma situação, que parecia comprometida, graças a uma intervenção do Prefeito, através de pressão forte sobre o mesmo. Podemos nos perguntar porque uma reivindicação foi prontamente atendida e outras não. O fato é que o texto não esclarece este ponto. Talvez encontramos a resposta no fato de que a energia não depende do município e sim de uma companhia estatal mista, mas não podemos afirmar isto.

O que está mais explícito no texto do Leôncio e que, talvez, esclarece melhor o episódio citado acima é a credibilidade, ou a falta dela, em relação aos políticos: “...e ali pra se cumprir uma tem que ter 10 por água abaixo, com 10 promessas... uma você tem que ainda sair contente... o dia que sair... é complicado, Thierry, é complicadíssimo você mexer com político e ele dizer pode fazer isto que tá certinho ali... nem espere... é complicado...” (HV, 28).

Finalmente Leôncio acaba concordando com Paulo Freire, quando desabafa: “..... eu acho que só serve para eles que tão lá dentro, mas pra quem tá fora... não é fácil não... interesse ali, Thierry, o interesse ali e a ambição por dinheiro, interesse próprio e não...” (HV, 28). Deixa transparecer como o poder pode corromper uma pessoa aparentemente acima de qualquer suspeita: “...o cabra que chega aqui dizendo, não, sou vereador, sou aquilo porque eu vou atender a vontade do povo, mesmo eu vou atender, é só até o dia que ganha (a eleição)... passou... e começa a passear, sair devagarinho daqui a pouco vai se alonjando e daqui a pouco vai se alonjando e depois o cara tenta agarrar na camisa e não acha não, pega e vai que só... é muito complicado... Poder Público é... complicado... tem hora que agente vê... e o cara é um trabalhador tão honesto, né, às vezes a gente tem uma coisa que tava tão honestamente, mas na hora que precisa... é complicado...” (HV, 28).

A reputação do político sai seriamente arranhada na opinião do nosso entrevistado, ao proferir a seguinte sentença: “...a gente vê, é como diz o homem só pode ter palavra enquanto ele não for político, a partir de quando é público não sei se tem palavra não...” (HV, 27 e grade 1.2.1. b) e arrisca fazer uma comparação com a política do atual Presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, em relação a suas estratégia de alianças: “...a própria questão da política de Lula né, o Lula quem era ele, o partido dele e pode ver que pra se eleger o que ele fez, com quem se juntou, só faltou se juntar não sei, com ninguém que se juntou, né, tem que se aliar, ou se aliava ou perdia de novo...” (HV, 27 e grade 1.2.1. c).

Pertinente ou não, a visão de Leôncio sobre a política, o poder e os que o exercem fruto de suas experiências concretas no terreno pessoal e coletivo, e sua postura de desconfiança e de descrédito, relevam da dimensão epistêmica de sua autoformação e lhe dão os elementos necessários na busca de sua emancipação, de sua autonomia, desta vez em relação ao mundo político.

5.3. A valorização da experiência a partir de situações vividas

A narração de vida de Leôncio faz muitas referências às experiências acumuladas ao longo da vida. O entrevistado dá à sua experiência um peso grande porque fala dela repetidas vezes, referindo-se a vários tipos.

A experiência que traz amadurecimento é citada por Leôncio dentro da dimensão cognitiva da sua autoformação: “...Eu acho que a pessoa quando tá dentro desse movimento, desses trabalhos, Thierry, a pessoa acaba madurecendo muito, né, você... é como eu disse antes, a gente quando vê o mundo e vive aqui várias experiências, você vai também aprendendo, e você além de aprender, você vai adquirindo experiência...” (HV, 16 e grade 1.2.1. a). É a experiência que amadurece e que ensina e que permite acumular outras experiências, é o processo da autoformação adquirida através da heteroformação e da ecoformação: os movimentos e o mundo.

A experiência na ação é valorizada pelo Leôncio quando ele diz que “... eu acho que escola é bom e você viver também a coisa, melhor ainda, tudo na vida da gente quando você se aprende vivendo, trabalhando, é uma coisa muito rica na vida da pessoa né, é uma experiência que lhe amadurece, que... você fica consciente das coisas...” (HV, 16 e 17 e grade 1.2.2. d). Não poderia haver melhor definição da alternância educativa do que essa dada espontaneamente por um agricultor que, embora vivido e viajado, parou os estudos formais escolares na 4ª série primária. A Alternância escola-trabalho-vida reveste aqui todo o seu significado e valor educativo e formador.

Até as coisas aparentemente negativas da vida são consideradas como experiências pelo entrevistado: “Eu acho que amadurece a pessoa, e você tem muitas experiências, quando te diz assim, não, a coisa ruim acontece na vida sua, às vezes você pensa, não, naquele momento é ruim, mas para o futuro é bom, porque você adquire uma certa experiência... (HV, 25 e grade 1.2.2. e). A experiência com poder de transformar acontecimento aparentemente ruim em aprendizagem positiva, levando em conta o aspecto temporal, o futuro e que se torna um capital adquirido, um instrumento para futuros enfrentamentos. O caráter inovador da experiência é sublinhado pelo Leôncio quando ele fala “...mas a gente ia andando pelo mundo, sabe que a gente se o mundo, quando volta sabe fiquei lá 2 anos, voltei a gente no mundo acaba tendo algumas experiências inovadoras, vivendo nos dois lugares, acaba e aí acabei me engajando um pouco na Igreja, no movimento aí...” (HV, 01 e grade 1.3.1. a). É a exaltação da alternância (São Paulo – Salgado) novamente, desta vez a alternância geográfica, física que produz ações inovadoras e decisivas, que provoca mudanças na vida da pessoa. Temos aqui, no nosso entendimento, um exemplo de como uma pessoa torna-se dona de si mesma, do seu destino, dá a si própria um rumo, autonomizando-se e possibilitando a busca da emancipação, caminhando para se, dizia Maria Cristine Josso!

Para Leôncio, tudo contribui na aprendizagem da pessoa: “...a gente chega, eu mesmo, nos meus conhecimentos que cheguei hoje foi o fruto das convivências com as pessoas... das experiências, dos lugares...” (HV, 29 e grade 1.3.1. f). Esta afirmação confirma, no nosso entender, a teoria tripolar da formação de Gaston Pineau, pondo em relevo diferentes pólos auto, hetero e ecoformação, afirmando deste modo que “... a formação resulta uma transformação permanente

por transações entre o organismo e o seu contexto ecológico e social”. Enfim, Leôncio chama a atenção sobre o fato que existem diferentes formas de saber que resultam da experiência e aí: “...acho que por que você é muito mais rico em experiência, em saber, não só saber fazer como saber na sua cabeça, ter noção do que foi, né, você é muito mais preparado do que quem não se movimenta para nada...” (HV, 17 e grade 1.3.2. g). Inconscientemente ou não, Leôncio acaba elogiando mais uma vez o método da alternância educativa, o que nos faz crer que ele, ao longo dos anos, compreendeu o seu sentido profundo e a própria essência da filosofia do movimento EFA, da qual é um dos dirigentes. Significa para nós a descoberta de que, embora sob contornos externos diferentes, com uma linguagem própria, o biografado fez da autoformação adquirida ao longo da vida, um instrumento para ser si mesmo e tornar-se um heteroformador emancipador, não conformador, para outros, permitindo que eles também se formem.

CAPÍTULO IX: DIALÉTICA ATORES X MOVIMENTO

Neste capítulo, passamos a analisar o elo entre a formação/autoformação e a participação no meio sócio-profissional a partir das entrevistas biográficas com os agricultores escolhidos. Tentaremos descobri-lo nos dois sentidos: em que a autoformação os ajudou a participar e vice-versa, em que a participação os ajudou na sua autoformação. Este elo representa realmente o foco do nosso trabalho de pesquisa.

Afinal, o que extraímos de comparações e de diferenças em tudo isto? No fundo, trata-se de uma colocação em comum baseada na dialética que se joga no tempo – variedades – e nas andanças, ou seja, nos diferentes papéis desempenhados pelas pessoas entrevistadas. Qual é a sua evolução?

Para análise desta dialética tínhamos à disposição o conjunto de documentos provenientes da análise e tratamento de dados, a saber, as narrações de vida, os itinerários de vida a partir das bioscopias, as análises interpretativas da formação/autoformação com suas respectivas grades.

Fomos, então, extraindo e separando todos os pontos que nos pareciam ser relevantes nos dois sentidos citados acima e que representam o foco da pesquisa: a autoformação que leva à participação e vice-versa, para cada um dos dois biografados (ver tabela em anexo).

Uma primeira constatação que se impõe ao fazer este minucioso levantamento foi que, à primeira vista, foi relativamente mais fácil encontrar exemplos em que a participação levou à autoformação do que o contrário: pontos em que a autoformação levou à participação.

Esta constatação, todavia, pode repousar unicamente na diferença numérica entre os pontos nos dois sentidos, mas pode também deixar transparecer o lado conativo dos dois agricultores, o nível prático que se destacou no seu processo de formação/autoformação.

Em seguida, passamos a analisar em que as pessoas participaram do nascimento e da formação do movimento e em que o movimento participou da formação das pessoas.

Chica não participa diretamente do surgimento e da criação da Escola Família Agrícola como tal. De fato, quando ela começa a ter mais contatos com a EFAs, foi através de Gilberto que “era um amigo, ele foi aluno da EFA e ele começou a criar o trabalho lá na comunidade” (HV, 08) e “aí eu ia para as assembléias da escola como representante da comunidade, mas foi através de Gilberto que comecei a participar da EFA” (HV, 08). A EFA já estava funcionando, porque Gilberto era aluno, quando a Chica começou o seu envolvimento nela. O fato interessante no caso de Chica é de constatar que só o fato de representar a comunidade nas assembléias da EFA, já traz responsabilidade: “e aí a gente fica naquela responsabilidade do desenvolvimento do aluno” (HV, 12). E nisto podemos perceber que o movimento vem participando da formação das pessoas: “...aí são coisas, são uma seqüência que a gente também começa a se envolver, a gente aprende muito porque não é só o aluno que aprende né, aí comecei mesmo a participar da EFA” (HV, 12). A participação na EFA, no caso de Chica, trouxe a formação, mas deslanchou também um envolvimento maior na comunidade: “...e aí comecei a participar muito, e aí, isto só foi crescer...” (HV, 08). Quando o aluno Gilberto teve que sair para estudar no espírito Santo, Chica afirma que “... aí eu continuei o trabalho na comunidade junto com outras pessoas...” (HV, 08) e “... também depois que ele saiu, a Associação (local) ficou formada, eu fiquei como tesoureiro da Associação... e a gente continuou, sempre unindo com o pessoal, fazendo tudo que era o trabalho da comunidade, de mobilização e a gente vendo também as coisas que necessitavam na comunidade” (HV, 09). Esta dialética que se instaura entre Chica, como atriz, e a EFA, como movimento, vai crescer ao longo dos anos e a participação vai trazendo formação à pessoa e vice-versa, a formação adquirida através do movimento alimenta a participação, o envolvimento da pessoa e o faz crescer, desenvolver. Esta dialética permite um fenômeno maior que ultrapassa de longe a pessoa em si e o movimento EFAs. Surge a partir desta troca, desta inter-relação pessoa/movimento, um terreno propício ao desenvolvimento das pessoas, do meio. É como um efeito “bola de neve”, uma coisa engendra a outra, ações concretas surgem. No caso de Chica, a luta com a Associação local para o transporte escolar e para a energia elétrica, ou, diretamente com a EFA e a Pastoral rural, a luta pela preservação ambiental como o movimento “basta ao reflorestamento”. É a Pedagogia da Participação funcionando através de atividades pedagógicas (as assembléias na EFA) e de ações coletivas através das lutas, das manifestações, dos mutirões, etc...

Leôncio participou diretamente da implantação e da criação de sua EFA, “Quando apareceu as primeiras pessoas aqui falando de Escola Família Agrícola, eu já não pensei duas vezes para entrar nesse movimento novo, né, que era uma novidade e acabei participando das reuniões, foi até o dia de ser fundada, a Escola é assim” (HV, 02).

No caso dele, a Pedagogia da Participação também funcionou. Começou com as atividades pedagógicas em si, que Leôncio comenta, dizendo: “As monitoras, a Ivone, mais a Nildes e o Edivaldo, e aí nós começamos os encontros né, marcavam encontros lá em Monte Santo e comecei a participar. Quando foi em dezembro de 97 foi a primeira Assembléia, a escolha da Diretoria da Associação e fundação da escola...” (HV, 09). Continuou com as ações coletivas a exemplo dos mutirões dos quais Leôncio se orgulha “Quando a coisa é bem trabalhada, bem feito né, e o trabalho de mutirão, o cara às vezes perde dias mas é coisa bonita o trabalho de mutirão, eu tiro lá pela Escola Família né, a Escola é construída (até hoje) por mutirão né, que a Associação não tinha dinheiro... e aí os próprios alunos e pais de toda a região, foi por mutirão, dois anos de mutirão... e hoje, é uma coisa bonita porque a gente valoriza assim o que faz e valoriza o que tem...” (HV, 16).

O movimento proporciona a Leôncio oportunidades de formação experiencial da qual ele se orgulha porque quando é reeleito, desta vez como Coordenador Geral da Associação da EFA (AREFASE): “... mas foi bom, foi e é ne, acho que tirando o muito trabalho, mas até me orgulho né, principalmente que as pessoas me respeitam, quando me elegem né, porque me consideram e acham que meu trabalho é bom, porque senão não me escolheriam e tamos aí, mas foi experiência boa...” (HV, 09). É uma clara manifestação de autorealização, conceito que, segundo Couceiro, é “próximo ou mesmo traduzindo o nosso conceito de autoformação” (Couceiro, 2000, p. 90). Trata-se aqui de um dos modelos de reconhecimento intersubjetivo sob a forma de solidariedade, citado por Axel Honneth, decorrendo do trabalho de Hegel, reformulado com a ajuda da psicologia social de Mead. “A terceira modalidade de reconhecimento intersubjetivo, para além do amor e do direito, tem a ver com o fato de que “os sujeitos humanos não somente precisam experimentar uma ligação de ordem afetiva e de um reconhecimento jurídico, eles também devem gozar de uma estima social que lhes permite se relacionar positivamente com suas qualidades e com suas capacidades concretas” (Honneth, in Couceiro, 2000, p. 89).

“Estimar-se, neste sentido, é enxergar-se reciprocamente á luz de valores que dão às qualidades e às capacidades do outro um papel significativo na prática comum (idem). O mesmo Honneth ainda acrescenta que “a experiência do reconhecimento, na medida em que possibilita instaurar uma relação positiva consigo mesmo, torna-se uma das condições necessárias de autorealização” (Honneth, in Couceiro, 2000, p. 90).

Embora tendo uma diferença clara entre os dois autores biografados quanto ao momento de suas vidas, em que sua participação ativa no movimento começou, muito mais cedo no caso de Chica, aos 22 anos, e bem mais tarde para Leôncio, aos 34 anos, existe entre eles um ponto comum quanto a este aspecto temporal da participação.

Observando de perto a bioscopia dos dois, constata-se que praticamente sua vida associativa começa de vez, em determinado momento, e vai crescendo num ritmo bastante acelerado, chegando todos os dois a assumir em pouco tempo e concomitantemente responsabilidades e participação em várias associações. Nos dois casos, inclusive, esta tomada de responsabilidades através de funções dirigentes, se faz a nível local (associação comunitária) e em nível regional (associação da EFA). Todos os dois, além destas Associações, também participam do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e, no caso de Chica, é sócia de duas cooperativas e faz parte da Diretoria da Rede das EFAs do semi-árido (REFAISA).

Duas perguntas surgem a partir dessas constatações.. Uma é de ordem mais pessoal e familiar e a outra diz respeito à própria essência do movimento.

Supõe-se que o exercício de funções dirigentes em várias associações e a participação em movimentos requer bastante tempo, energia e muitas vezes até uma certa disponibilidade financeira, pois é sabido que nem sempre as entidades tem caixa suficiente para arcar com o ressarcimento total de certas despesas e muito menos para gratificar devidamente o tempo gasto por seus dirigentes no exercício das funções. Com certeza, pelo menos parte deste tempo gasto é fruto de um espírito de voluntariado. Quais são as consequências disto na vida familiar e pessoal? Baseando-nos sobre os dados contidos nas entrevistas biográficas, podemos deduzir que existem questionamentos a este respeito por parte dos cônjuges ou de parentes mais próximos, podendo

gerar tensões familiares. A Chica recebe críticas de sua mãe quanto às suas ausências de casa em relação à educação do filho (HV, 25) e Leôncio se vê interpelado pela esposa em relação a repetidas reuniões a admite que “às vezes tem que lutar contra a própria família né, hoje até a mulher mesmo às vezes diz “mas Leôncio, vai pra reunião três vezes em tal lugar na semana, você só tem reunião?” (HV, 18).

Gerir estas tensões familiares requer dos protagonistas boa dose de psicologia e estratégias adequadas para manter a paz no lar. Na narração de Chica pode perceber-se que, desde o namoro, ela vinha atuando de maneira a tornar o esposo cúmplice e co-participante das atividades comunitárias e associativas, atingindo, pelo menos parcialmente, este objetivo quando seu esposo se torna diretor da cooperativa agropecuária. Mesmo assim, admite que “tem momento que a gente se desanima... dá aquele nervoso, vontade de quebrar tudo, mas... tem horas que o marido tem que agüentar, porque tem horas também que a gente chega em casa estressada... (HV, 26). Leôncio comenta que “é como a pessoa depois que casa né, se você disser não, eu vou casar e vou viver bem mas você não vai relevar certas coisas, você não vive não, você tem que relevar da mulher... e tocar a vida, tocar a vida pra frente... (HV, 02).

Há de se enxergar nisto tudo aspectos formativos, e Pineau, na sua teoria tripolar da formação, afirma que “a formação resulta de uma transformação permanente por transações entre o organismo e o seu contexto ecológico e social” (Pineau, in Couceiro, 2000, p. 85). O conceito de transação “é também próximo, mas distinto, de negociação. Com efeito, a negociação desenrola-se num espaço-tempo bem determinado e supõe um agir estratégico, onde o cálculo do interesse é explícito, podendo conduzir a compromissos práticos para encontrar novos modos de co-existência (idem) e ‘as transações supõem, por isso, a mobilização de si e dos recursos pessoais ao mesmo tempo que exigem o reconhecimento do outro para com ele estabelecer uma negociação” (Pineau, in couceiro, 2000, p. 86). As transações são assim operadoras de formação e Pineau chama a atenção sobre a forte convivência paradigmática entre transação e formação.

Quanto à questão relativa à essência mesmo do movimento nessa dialética com os atores, podemos nos perguntar até que ponto o desenvolvimento daquele depende exclusivamente de um

núcleo fechado de pessoas, ou mesmo de uma pessoa só, olhada como líder carismático ou até mesmo um pouco autoritário?

Nas abordagens biográficas dos dois agricultores do movimento EFA que fazem objeto desta pesquisa, observamos que no caso das duas EFAs não foram detectados líderes com fortes carismas ou com características de autoritarismo. Certamente não nos foi possível enquadrar nem Chica nem Leôncio nestes modelos de liderança, embora não descartamos a sua existência no movimento. Na sua análise da experiência piloto de participação social em Vila Verde, Salvador, de que trata o capítulo III desta pesquisa, Nunes nos fala de líderes fortes e de líderes mobilizadores. O primeiro baseia na autoridade ou capacidade de comandar, a sua ascensão sobre os outros enquanto o segundo o faz baseado na influência ou capacidade de persuadir. “O líder forte é o que pode convencer as pessoas de que ele tem um poder particular de melhorar suas vidas. O líder mobilizador é o que pode persuadir as pessoas que elas podem, por si mesmas, melhorar suas vidas. Fica claro, assim, que é este último que melhor pode contribuir para o sucesso de uma intervenção que busca impulsionar o aprendizado da cidadania” (Nunes, 2002, p. 59). Freire destaca o testemunho como elemento importante na reflexão sobre as lideranças populares e acreditamos que há exemplos disto nas narrações de Chica e de Leôncio. A Chica expressa isto textualmente quando diz que “não adianta a gente chegar e dizer ‘faça’ e quando a gente não tá fazendo. A gente tem que ser exemplo em tudo né, no que fala, no que faz... e foi isso às vezes que eu mais aprendi na Escola Família,... (HV, 17).

Leôncio, ao discorrer sobre a questão da política e dos políticos, e da falta de ética que aí percebeu, condena esta falta de testemunho, comentando “...então é coisa que a gente diz, não, quando tô fora é uma coisa, sou assim, sou bonzinho, mas quando você ta lá dentro, já começa por aí, não é não?” (HV, 27).

Então, tendo respondido de maneira relativamente positiva às duas questões feitas anteriormente a respeito dos riscos de tensões familiares ocasionados pelo envolvimento intenso de Chica e de Leôncio com o trabalho associativo, representando aqui os dirigentes de associações de EFAs como também de outras, e do tipo de liderança que exercem sobre os demais no movimento, poderíamos concluir que o movimento EFA, já que é dele que prioritariamente se trata nesta

pesquisa, está se desenvolvendo, fazendo emergir redes interpessoais, favorecendo a autonomia, associações participativas intergeracionais, através de alianças entre jovens, pais, formadores, empreendedores rurais e comunidades locais?

Acreditamos que, embora não identificamos nos nossos dados disponíveis, recolhidos no âmbito desta pesquisa, elementos suficientes para responder a esta pergunta de maneira satisfatória nem positivamente, nem negativamente, existem indícios de que o movimento EFA, conseguiu, de maneira geral, inserir-se numa dimensão coletiva e tripolar de desenvolvimento sustentável, contendo os pólos pessoal, sócio-profissional e ecológico.

É inegável que no plano pessoal, Chica e Leôncio, como representantes de muitos outros, com trajetórias semelhantes no movimento EFA, encarnaram o papel de agentes de desenvolvimento, realizando uma ação ampla, solidária, organizada e responsável na animação e coordenação de suas associações, imprimindo nas suas comunidades de vida um ritmo diferente e dinâmico, tanto em relação aos outros quanto ao meio, impregnado de autonomia emancipadora e de determinação consciente, caracterizando a “coformação na transação entre auto e heteroformação”.

“Formar um líder mobilizador não é uma tarefa realizável em uma experiência de apenas um ano, mas é possível criar uma atmosfera favorável a seu surgimento” diz Nunes e acrescenta que “Num trabalho coletivo, tudo é muito frágil, já que por motivações pessoais ou outras, as pessoas envolvidas podem afastar-se da ação e tudo deve ser então recomeçado. Isto ocorreu, muitas vezes, ao longo da experiência. Somente um grupo constituído por líderes e pessoas mais resistentes resistiu aos percalços, sendo capaz de recomeçar sempre e garantir a continuidade” (Nunes, 2002, p. 109). Vimos, nesta afirmação, uma semelhança muito grande com o movimento das EFAs.

No plano socio-profissional da dimensão coletiva e tripolar do desenvolvimento sustentável, na qual o movimento EFA se insere, deixamos a palavra com Chica que expressa de maneira feliz sua visão de desenvolvimento regional, através do seguinte exemplo concreto: “... no momento a coisa que mais vem dando certo mesmo é o projeto de suínos, é aqui na região e isto a gente vê

que vem dando certo... e que também, como diretora da escola, eu participava deste projeto,... aí tinha alguns sindicatos da região que participavam juntos e a COOPERA com os sindicatos da região, a Credite (Cooperativa de Crédito) e a EFA e a gente conseguiu desenvolver, tem projeto, hoje temos 80 famílias criando suíno. Então a gente vê que não é uma coisa que está só no município, mas que já tá abrangendo outros municípios e também que algumas comunidades criando caprinocultura e ovinocultura, então isto foi coisa também deste projeto, foi uma parceria da escola junto com outras entidades (HV, 22-23). Este exemplo de Chica vem reforçando e ilustrando o papel das EFAs como parceiras de redes de desenvolvimento endógeno, local e ecoformadoras, das quais se fala no ponto 6.4 do capítulo I.

No plano ecológico, enfim, o movimento é o porta-voz daqueles que acreditam que a EFA “talvez fosse uma alternativa de meios de como se trabalhar, de como se ter água e muitas coisas, se criar, como se criar cabra, a ovelha e tudo é expectativa de quem é lavrador e pretendo continuar lavrando né, continuar nesta região” (HV,), e que, a exemplo de Leôncio confessam alto e bom som seu amor pelo rural e pela profissão: “eu adoro a roça... eu gosto mesmo de trabalhar na roça... todo serviço que for trabalhar como lavrador, eu adoro...” (HV, 20) ou como Chica afirma, que “uma coisa que eu sonho, é uma coisa que está enraizada dentro de mim é a questão da agricultura e eu sonho com o que eu vejo esses jovens, claro que não vai ser todos que vão continuar no campo, isto a gente sabe, mas é um sonho que eu tenho é de ver mesmo a região com bom potencial de agricultura...” (HV, 28). Talvez, a mesma Chica, com este sonho, expressa a sua visão ecológica, numa dialética com a EFA, fazendo-se intérprete do próprio movimento, quando comenta que “a gente vê ainda tantas pessoas com tantos problemas de saúde e a gente ainda sabe que é por alimentação inadequada, ainda sonho mesmo de ver... a região se desenvolver e eu acho que para se desenvolver precisa mesmo, precisava mesmo de ter uma escola voltada para isto...” (HV, 28).

A afirmação de Duffaure de que “no fundo, não poderia ter CEFFA viável numa região sem desenvolvimento econômico, social e humano, porque o seu papel situa-se, antes de tudo, no plano humano, para que se manifestem gente feliz” (Duffaure, 1985, p. 140) toma, no contexto da dialética atores x movimento, um significado profundo porque reflete, ao nosso ver, toda a filosofia deste último.

Enfim, para concluir este capítulo sobre a dialética atores x movimento, não poderíamos deixar de falar da inspiração militante sócio-político-espiritual que constitui a mística do próprio movimento e motiva o engajamento de todos aqueles e aquelas que dele participam.

“Um outro mundo é possível” é um slogan bastante difundido hoje e talvez expressa bastante a tenacidade, a perseverança e a firme convicção que emana do movimento dos CEFFAs, mas acrescentaríamos nele uma condição, a de realizar dentro de si a mudança que se quer para o mundo.

CONCLUSÃO DA PARTE II

O método das Histórias de Vida, no quadro desta pesquisa, através da análise do “corpus” evidenciou a estrutura do percurso de autoformação no contexto do percurso de vida dos dois agricultores entrevistados.

A hermenêutica instaurativa crítica que favorece a interpretação dos fatos narrados, acima de uma explicação de caráter puramente positivista, através de uma escuta sensível e de um modelo dialógico de coformação entre entrevistador e biografado, facilitou a melhor compreensão do processo de autoformação e contribuiu a evidenciar a estreita relação deste com a participação social, vista como instrumento do bem comum e promotora da cidadania responsável.

Além de tudo, o processo metodológico proporcionado pelas Histórias de Vida possibilitou a percepção de como atividades, à primeira vista dirigidas e maçantes como reuniões e assembléias, podem se tornar pedagógicas e como ações coletivas a exemplo de mutirões ou de lutas comunitárias constroem uma participação social libertadora e conscientizadora.

A vivência intensa, descrita por vários autores no capítulo III deste trabalho, destas experiências dentro do movimento mas também fora dele, especialmente no caso de Leôncio, na época de sua alternância com São Paulo, propicia a autoformação, tornando-as co e ecoformadoras onde a heteroformação assume o seu papel de construir sentido juntos.

A análise exaustiva dos relatos de vida dos agricultores entrevistados que oferece um olhar global do seu percurso de vida desvenda, através de inúmeros exemplos, como acontecimentos ocasionais se transformam em ações, em novas formas de agir. O apropriar-se do poder de transformar acontecimentos em ações conscientes e, conseqüentemente, dar um rumo a sua vida, que marcou a vida, tanto de Chica quanto de Leôncio, é sinal de autoformação, segundo os conceitos trabalhados no capítulo II desta pesquisa.

A autorealização, cujo conceito é muito próximo do de autoformação, marca forte presença nos relatos de vida e tornou-se fundamental na História de Vida dos dois. Esta autorealização se traduz de formas diferentes para um e outro. Para Chica, é a busca da autorealização através da realização do velho sonho de continuar os estudos cuja interrupção tanto a frustrou na infância. Mas é também a satisfação quando constata que “... hoje ainda ouve algumas pessoas na comunidade, se não fosse Chica que tivesse dado os primeiros passos aqui a gente também não sabia onde é que tava né? (HV, 20) e principalmente que “...isto ajudou bastante o desenvolvimento da comunidade...” (HV, 20). Leôncio vivencia a sua autorealização do seu trabalho na Associação que o faz ser reeleito na Diretoria “... porque me consideram e acham que meu trabalho é bom...” (HV, 09).

Se a autoformação é uma conquista no sentido de libertar-se do regime dominador da heteroformação, que muitas vezes é sinônima de dependência, os dois agricultores biografados tornam-se vencedores e adquirem uma margem de autonomia para si próprios e para as associações que dirigem. A prova maior disto são as atitudes que tomam em relação aos poderes públicos em episódios como a luta de Chica pela energia (HV, 09-10) e a construção da cisterna da associação Comunitária de Leôncio (HV, 14).

De objetos passivos nas mãos de políticos, de manobra de massa, passam a ser sujeitos capazes de autoreflexão, conscientes das suas potencialidades. Mesmo se existem preconceitos que dificultam esta autoformação, como no caso de Chica, pelo fato de ser mulher e de militar num partido político de inspiração popular e socialista, de oposição, numa sociedade onde o controle democrático não é prática comum.

Outra constatação interessante em relação ao tema pesquisado é de ver como os dois agricultores utilizam os espaços instituídos onde atuam para tirar proveito em favor de sua própria autoformação. Leôncio acha “que a pessoa quando ta dentro desse movimento, desses trabalhos, a pessoa acaba madurecendo muito né,... você vai também aprendendo e você além de aprender, você vai adquirindo experiência, e eu acho que escola é bom e você viver também a coisa, melhor ainda, tudo na vida da gente quando você se aprende vivendo, trabalhando, é uma coisa muito rica na vida da pessoa né, é uma experiência que lhe amadurece... você fica consciente das

coisas... (HV, 16 e 17). A experiência adquire neste caso um estatuto que enriquece a relação ao saber.

A transformação de perspectivas também é fato constatado através da participação na EFA: da parte de Chica: “Depois que eu comecei a participar de coisas na Escola Família parece que alguma coisa assim me completou...” (HV, 19) e “...se eu não tivesse na Escola Família, ... talvez tinha trabalhado em casas de família, alguma coisa, não sei nem o que poderia acontecer...” (HV, 20). “Se não tivesse participado do movimento da Escola Família, do sindicato, eu não sei se tinha tido a oportunidade de concluir ainda este ensino fundamental depois de tantos anos e tantas coisas que passa na vida da gente...” (HV, 14).

Da parte de Leôncio, esta transformação de perspectivas ainda está se operando quando fala das experiências que amadurecem as pessoas: “Não, a coisa ruim acontece na vida sua, às vezes você pensa, não, naquele momento é ruim, mas para o futuro é bom, porque você adquiri uma certa experiência...” (HV, 25).

CONCLUSÃO FINAL

A autoformação, segundo os principais autores pesquisados é o processo de apoderar-se de sua própria formação, alcançando uma emancipação libertadora que permite à pessoa definir os rumos de sua própria vida e tornar-se heteroformadora, rejeitando toda forma de sujeição ao outro, tornando-se sujeito de sua própria história.

As Histórias de Vida, como metodologia de pesquisa científica, permitiu-nos penetrar um pouco mais no “eu” de duas pessoas, agricultores, um homem e uma mulher, e poder descobrir, através de suas próprias palavras, os seus processos de autoformação.

Descobertas múltiplas e enriquecedoras para o pesquisador que penetra, assim, num mundo desconhecido, muitas vezes escondido através de uma aparente banalidade, onde a rotina parece ser o fio condutor.

O sentimento de surpresa foi tomando conta da gente quando descobrimos o universo amplo e profundo que pouco a pouco ia se descortinando diante dos nossos olhos estupefatos. Um universo feito de realidades adversas, mas recheado de valores e impregnados de humanismos, embora convivendo a todo momento, e de maneira crescente, com contra-valores e todo tipo de mecanismos de banalização, de manipulação e de imbecilização impostos por uma ordem social, egoísta e individualista, cada vez mais caracterizada pela exclusão social.

Guardar firmemente as rédeas de sua vida em mãos, impondo-lhe o rumo desejado, pensado e planejado, tornando-se, assim, dono de seu destino, eis o que a autoformação de Chica e de Leôncio nos ensinou através do desenrolar da pesquisa, da realização dos procedimentos metodológicos resultantes das histórias de suas vidas. “Tomar a vida, e a sua formação, nas mãos, não é, pois, um processo simples. Não ocorre automaticamente nem linearmente se atinge na idade adulta” (Couceiro, 2000, p. 92). “Um ‘eu’ diferenciado emerge cedo na maturação do ser humano. Mas, a construção de um ‘eu’ capaz de ‘reliance’ e de autonomia fica sendo uma conquista ao longo da vida” (Josso, in Couceiro, 2000, p. 92).

Os dois agricultores, responsáveis de EFAs, ao permitir que abrissemos um pouco a cortina de seu mundo interior e penetrássemos, assim, um pouco mais em suas vidas, se tornaram íntimos e amigos, embora estivéssemos bem pouco fisicamente juntos. As horas, os dias, as semanas dedicadas às diferentes etapas metodológicas exigidas pela pesquisa – formação das Histórias de Vida, supriram, todavia, esta escassez de encontros e isto nos ajudou a compreender melhor como, embora fora dos padrões convencionais de educação, conseguem se formar, no sentido dado por Goguelin de “modelação de um dado comportamento inscrevendo-se, por isso, numa visão prospectiva na medida em que induz mudança” (Couceiro, 2000, p. 14) e, como eles, apoderando-se desta formação, direcionam suas vidas sem deixar que outras influências, e são inúmeras, os afastassem de seus propósitos, num processo evidente de autoformação. “Trata-se, afinal, de formação de si, por si. Autoformar-se significa que, por um lado, a pessoa se torna, cada vez mais, sujeito da sua própria formação e que, por outro lado, é ela mesma o objeto dessa formação” (Couceiro, 2000, p. 94). “Eu comecei ver que tinha de ter minha liberdade de escolher o que eu quisesse, não satisfazer alguém... que agora que eu não deixava mais nunca o movimento por nada, porque eu sabia o que era e já tinha conseguido descobrir que caminho, meu caminho era esse” (HV, 24) nos fala Chica, imprimindo, assim, firmemente e conscientemente, um rumo próprio à sua vida. Leôncio acha que “amadurece a pessoa e você tem muitas experiências, quando te diz assim, não, a coisa ruim acontece na vida sua, às vezes você pensa, não, aquele momento é ruim, mas para o futuro é bom, porque vou adquirir uma certa experiência” (HV, 25).

Achamos que este processo de autoformação, que não exclui, de maneira nenhuma, o conhecimento formal, através de cursos e atividades formativas, escolares ou não, é mola para o desenvolvimento sustentável, para este ecodesenvolvimento que preconiza o surgimento de uma sociedade sustentável, onde a lógica de acumulação que presidiu até hoje os processos de desenvolvimento seja banida e “que permita o surgimento de novas categorias interpretativas e de novos valores que nos obriguem a construir os instrumentos de intervenção mais idôneos para a conquista da sociedade sustentável que buscamos” (Gutiérrez, 2002, p. 34).

Sem querer cair na tentação do ‘selfwish’ e na tentativa de identificar o papel do movimento EFA neste processo de autoformação descrito pelos interlocutores, co-autores desta pesquisa, podemos observar que este foi preponderante.

A descoberta de que sem educação não se faz desenvolvimento e não se transforma nada na sociedade, seja talvez a continuação desta ilustração anterior. E não qualquer educação, porque, ao afirmar que “para desenvolver precisa mesmo, precisava mesmo de ter uma escola voltada para isto” (HV, 28), Chica expressa uma convicção que é fruto de uma experimentação, de uma experiência vivida e acompanhada de perto, e que se tornou compreensão, dimensão da autoformação. Isto se torna irrefutável quando ela fala a respeito dos jovens que passam por uma Escola Família: “eu acredito, que pelo que consegui aprender, mesmo sem ser aluna, eu acredito que se torna um jovem totalmente diferente, ele tem muito mais capacidade de lidar tanto com a comunidade, tanto com a família, com o desenvolvimento pessoal dele...” (HV, 17 e 18). Leôncio tem um jeito bastante diferente de expressar os mesmos sentimentos ou idéias, o que diversifica e enriquece a pesquisa, mas confirma esta compreensão, ao afirmar que “...se não for por aí, eu não vejo outra né, as associações são mais restritas, a gente vê o Poder Público, não tem muita esperança por este lado, e aí a escola né, nós já temos esse curso de agricultores nesse ano de 2003 e também já temos alunos né, que já saiu duas turmas e que já estão desenvolvendo trabalho na região...” (HV, 31).

Outro ponto de destaque em relação ao papel desempenhado pela EFA no processo de autoformação e participação social no meio sócio-profissional é que praticamente, sempre a falar da EFA, os agricultores entrevistados colocam a dimensão coletiva, comunitária, acima da estritamente individual. O mutirão é uma ilustração muito boa para expressar o coletivo e Leôncio não deixa de elogiá-lo: “... é uma coisa bonita porque a gente valoriza assim o que faz e valoriza o que tem, é como diz o ditado ‘tudo que a gente faz com suor, tem que valorizar o que tem’...” (HV, 16). Chica, neste sentido, é mais incisiva e define a Escola Família como “...uma coisa que é o desenvolvimento integral para os jovens, para os pais e a comunidade, mas é uma coisa assim, uma coisa que trabalha juntos...” (HV, 17) e que o trabalho de desenvolver a região “... não é uma coisa assim isolada... a gente já vê isto na gente mesmo, quando a gente ta sozinho, isolado na comunidade, a gente vê que nada se consegue...” (HV, 22).

O associativismo marca presença forte nos relatos dos biografados. Tanto nos trabalhos da EFA em si, quanto em atividades associativas fora dela. “O associativismo representa o direito dos direitos, porque é ele que funda a proposta da organização em torno do bem comum.” (Demo, 2001, b), p. 23). Quando Leôncio fala que “não vamos fazer uma associação porque vai vir um projeto, interessado num projeto, porque é muito perigoso essas coisas...” (HV, 14), ele, ao mostrar consciência dos perigos do assistencialismo, também faz prova de cidadania, enxergando no associativismo uma “proposta de organização da cidadania, com alguma permanência no tempo, sobretudo com capacidade de resistir à desmobilização, dentro de certa sistematicidade” (Demo, 2001, b), p. 24). Chica, na luta pela energia em sua comunidade, fala que “... foi uma luta também da Associação, não foi luta de político nenhum... e que houve muito trabalho da gente como Associação...” (HV, 11) demonstra que “A qualidade democrática poderia ser resumida com qualidade associativa” (Demo, 2001, b), p. 22). Claro que exemplos isolados não podem ser apresentados como verdades absolutas e que precisamos cautela quando se trata de democracia e de vigor associativo como fato consumado, porque “o controle democrático somente é viável na sociedade consciente e organizada, aparecendo aqui o lugar do associativismo com toda sua força, tradição e peripécias, bem como com todas as suas fraquezas históricas” (Demo, 2001, b), p. 22).

Ao concluirmos a nossa reflexão em torno da pesquisa realizada, confessamos os seus limites e não tememos em dizer que não conseguimos atingir todos os objetivos fixados. Descobrimos, ao longo da jornada, que a amplitude do tema requer, com certeza, mais estudo e mais análise. Aspectos específicos da autoformação e da participação social no meio sócio-profissional merecem serem abordados com mais ênfase, a exemplo da questão do gênero, da educação política e do conformismo religioso. O estudo aprofundado do papel e da atuação do agente externo, do animador técnico, do parceiro econômico, certamente teria trazido maior compreensão dos processos de autoformação e participação social a partir do caso do Movimento EFA.

De outro lado, sentimo-nos realizados em termos tido a oportunidade de penetrar no universo complexo e ainda muito desconhecido dos processos formativos não-formais e informais de

peessoas que pertencem a uma classe que sempre foi discriminada socialmente, economicamente e politicamente. A constatação de que o processo de autoformação não somente acontece, gerando a participação social, ou sendo gerado por ela, mas é fundante na organização e na humanização do mundo em que vivemos, nos fortaleceu nas nossas convicções de que um mundo melhor é possível.

Do ponto de vista das Escolas Famílias Agrícolas, “A participação não é um sistema para fazer acontecer o desenvolvimento de qualquer maneira. É confiar o próprio desenvolvimento àqueles que serão seus beneficiários ou suas vítimas” (Duffaure, 1985, p. 142).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APAEB, 2001, Relatório anual, Valente

BETTO (Frei), 1981, O que é Comunidade Eclesial de Base, Ed. Brasiliense, São Paulo.

BORDENAVE (J), 1994, O que é participação, Ed. Brasiliense São Paulo

BRUNDTLAND (G), 1987, Relatório da ONU sobre o meio-ambiente, Stockholm,

CABANNES (R), 2002, Travail, Famille et Mondialisation, Ed. IRD – Karthala, Paris.

CARRIÈRE, (JP), 2003, As bases teóricas das estratégias de desenvolvimento local, Florianópolis, (Mímeo).

CAZELLA (A.A), MATTEI (LF), 2002, Multifuncionalidade agrícola e pluriatividade das famílias rurais: complementaridades e distinções conceituais. In: CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA RURAL, VI, Porto Alegre.

COUCEIRO (M.L), 2000, Autoformação e Coformação no Feminino: Abordagem existencial através das Histórias de Vida. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica.

COUCEIRO, (ML), 1992, Processos de Autoformação: uma produção singular de si próprio, Ed. Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica.

CUNHA (E), in CALASANS (J), 1997, Cartografia de Canudos, Ed. EGBA, Salvador.

CREPEAU (B), 1982, Apprentissage et Développement Personnel. Ed. Mesonance, Paris

DELORY-MOMBERGER (C), 2000, Les Histoires de Vie – De l'invention de soi au projet de formation, Ed. Anthropos, Paris

DESROCHES (H), 1990, Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Les Editions ouvrières, Paris

DEMO (P), 2001 a), Participação é Conquista, Ed. Cortez, São Paulo

DEMO (P), 2001 b), Cidadania Pequena, Ed. Autores Associados, Campinas

DUFFAURE (A), 1982, Education, milieu et alternance, Ed. Mesonance, Paris

FERNANDES (BM), ARROYO (MG), 1999, A educação básica e o movimento social do campo, Por uma Educação Básica do Campo, Brasília,

FORGEARD (G), 1999, Alternância e desenvolvimento do meio. **In:** Pedagogia da Alternância - Alternância e Desenvolvimento. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Salvador

FREIRE (P), 1975, Educação como Prática da Liberdade, Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE (P), 2000, Pedagogia do Oprimido, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro

GALVANI (P), 2001, A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural in Anais do II Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP, Trion, São Paulo.

GIMONET (JC), 1998, L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?" L'expérience des Maisons familiales rurales. **In:** DEMOL, (JN) et PILON, (M) (Coord.). Alternance, développement personnel et local, L'Harmattan, Paris.

GUTIÉRREZ (F), PRADO, (C), 2002, Cruz, Ecopedagogia e Cidadania Planetária, Ed Cortez e Instituto Paulo Freire, São Paulo.

HOULE (G), 2000, De l'expérience singulière au savoir sociologique, Ed, ESKA, Paris.

JANICE (T), in ABDALA (B), ALEXANDRE (I), 1997, Canudos: palavra de Deus, sonho da Terra, Ed. Boitempo e SENAC, São Paulo.

KOLLING et al. (Org), 1999, Por uma Educação Básica do Campo (Memória). Fundação Universidade de Brasília. nº1.

LAINÉ (A), 1998, Faire de sa vie une histoire – Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation, Ed. Desclée de Brouwer, Paris.

Le Petit Larousse, Grand Format. Paris : Ed. Larousse, 1996.

MACEDO (RS), 2000, O Rigor Fecundo – A Etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo in “Revista da FAGED, nº 04”, Salvador.

MÂNPIO (AJ), 1999, Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Salvador

MOUNIER (E), 2001, Le Personalisme. PUF, Paris

NOVÉ-JOSSERAND (F), 1987, L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales. Ed. France-Empire, Paris.

NUNES (D), 2002, Pedagogia da Participação : trabalhando com comunidades, Ed. UNESCO / Quarteto, Salvador.

PAUL (M), 2002, Recommencer á vivre: crise, reprise et rencontre dans l'avie professionnelle, Ed. L'harmattan, Paris.

PINEAU (G), 2000, Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseur, Ed. ANTHROPOS, Paris

PINEAU (G), LE GRAND (J.L), 2002 Les Histoires de Vie, Puf, Paris

PINEAU (G), 2001, Experiências de aprendizagem e Histórias de Vida in “Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação”, Instituto Piaget, Lisboa

PINEAU (G), MARIE-MICHÈLE, 1983, Produire as vie : autoformation et autobiographie, Ed. Saint-Martin, Montreal

POLÈSE (M), s.d., Economia Urbana e Regional, Lógica espacial das transformações econômicas, APDR, Lisboa.

QUEIROZ (JB), 2001, Os centros familiares de educação em alternância no Brasil. **In:** *Cultura Vozes*. Petrópolis.

QUIVY (R), VAN CAMPENHOUDT (L), 1998, Manual de investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa.

SCHWANTES AROUCA (L), Herméneutique et histoire de vie, Universidade de Canpinas, São Paulo.

TRIVIÑOS (A), 1987, Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação, Ed. Atlas, São Paulo

UNEFAB, *Agenda 2001*, Anchieta, 2201.

VEIGA (JE), 2001, O Brasil Rural precisa de uma estratégia de Desenvolvimento, MDA – Nead Brasília

VIEIRA (PF), 2003, Ecodesenvolvimento, Florianópolis(Mímeo).

Von der WEID (JM), 2001, Qual estratégia para o desenvolvimento rural?, in GRAZIANO, Jean Marc e BIANCHINI debatem O Brasil Rural precisa de uma estratégia de Desenvolvimento, MDA-Nead, Brasília.

ANEXOS

ANEXO I. RELATO DE VIDA DE FRANCISCA SOUZA CAMILO - CHICA

ANEXO II. GRADE DE ANÁLISE INTERPRETATIVA DA FORMAÇÃO DE CHICA

ANEXO III. RELATO DE VIDA DE LEÔNCIO MANOEL DE ANDRADE

ANEXO IV. GRADE DE ANÁLISE INTERPRETATIVA DA FORMAÇÃO DE LEÔNCIO

ANEXO V. QUADRO: OS ELOS ENTRE A AUTOFORMAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO